

ORGANIZADORES

Axel Kesler

Laís Vieira Pinelli

Nora Gluz

Silvia Cristina Yannoulas

COLETÂNEA
OFENSIVA DESDEMOCRATIZADORA
E PROJETO
EDUCACIONAL
DA NOVA DIREITA

embates recentes e novas chaves analíticas
(BRASIL E ARGENTINA)



ORGANIZADORES

Axel Kesler

Laís Vieira Pinelli

Nora Gluz

Silvia Cristina Yannoulas

COLETÂNEA
OFENSIVA DESDEMOCRATIZADORA
E PROJETO
EDUCACIONAL
DA NOVA DIREITA

embates recentes e novas chaves analíticas
(BRASIL E ARGENTINA)



Universidad Nacional
de General Sarmiento



2 0 2 6
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C694

COLETÂNEA - Ofensiva Desdemocratizadora e Projeto Educacional da Nova Direita: embates recentes e novas chaves analíticas (Brasil e Argentina) = COMPILACIÓN - Ofensiva Desdemocratizadora y Proyecto Educacional de la Nueva Derecha: embates recientes y nuevas claves analíticas (Brasil y Argentina) / Axel Kesler... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Laís Vieira Pinelli, Nora Gluz, Silvia Cristina Yannoulas.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-559-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6

1. Nova Direita. 2. Política Educacional. 3. Desdemocratização. 4. Chaves Analíticas. 5. Política Social. I. Kesler, Axel (Org.). II. Pinelli, Laís Vieira (Org.). III. Gluz, Nora (Org.). IV. Yannoulas, Silvia Cristina (Org.). V. Título.

CDD 379

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Política Educacional

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	AI Generetion - Freepik
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Almaq Rough
Revisão	Axel Kesler (IICE/UBA) Laís Vieira Pinelli (Tedis/UnB) Nora Gluz (UNGS e IICE/UBA) Silvia Cristina Yannoulas (Tedis/UnB) Bruna Cantero (espanhol) Thais Geraldi (português)
Organizadores	Axel Kesler Laís Vieira Pinelli Nora Gluz Silvia Cristina Yannoula

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elislene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 14

Carta de apresentação 18

PARTE 1

**SENTIDOS, ORIENTAÇÕES E
INSTITUCIONALIDADES DO PROJETO
EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA. 24**

CAPÍTULO 1

Camila Potyara Pereira

O que é nova direita?
Genealogia, natureza e estratégias de dominação 25

CAPÍTULO 2

Myriam Feldfeber

**La educación en tiempos
de extremas derechas:**
de las ideas a las políticas en el gobierno de Milei 49

CAPÍTULO 3

Nora Gluz

Axel Kesler

La libertad avanza... ¿Sobre la educación?
La desdemocratización del campo
escolar argentino en tiempos de Milei 78

CAPÍTULO 4

Silvia Cristina Yannoulas

Milena Lins Fernandes Soares

**O projeto educacional
da nova direita no Brasil:**

materialidades educacionais institucionais..... 111

PARTE 2

SUJEITOS ANTAGÔNICOS, ATORES

E REDES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

EM TEMPOS DA NOVA DIREITA.....154

CAPÍTULO 5

Germán S. M. Torres

**Actores neoconservadores, arenas
de disputa y los nuevos límites
de lo decible frente a la educación
sexual integral en Argentina**

155

CAPÍTULO 6

Sophia Afonso

Anabelle Carrilho

**Tergiversação como estratégia
da nova direita:**

existe a ideologia de gênero?..... 181

CAPÍTULO 7

Ivana Magali Correa

Félix Guerrero

Yésica Monzón

**Viejos actores y nuevas dinámicas de
formación de subjetividades en educación:**

terapeutización e individuación de lo social

en las intervenciones educativas de Cimientos 209

CAPÍTULO 8

Lais Vieira Pinelli

Silvia Cristina Yannoulas

Desde la resistencia:

el proyecto educativo de la nueva derecha

y las entidades representativas de las trabajadoras

docentes (Brasil, 2016-2022) 233

PARTE 3

RETROCESSIONES SEGUNDO NÍVEIS

E MODALIDADES EDUCACIONAIS..... 264

CAPÍTULO 9

Axel Kesler

Lais Vieira Pinelli

Reformas do Ensino Médio

no contexto de fortalecimento

da nova direita na América Latina:

interseções entre as capitais do Brasil e da Argentina 265

CAPÍTULO 10

Raf Vieira Soares

Impactos da “nova direita”

na educação superior 302

CAPÍTULO 11

Marcelo David Ochoa

Derechos recortados

y juventudes penalizadas:

el progresar entre dos gestiones

de derecha en Argentina.....337

CAPÍTULO 12

Samir Almeida Santos

**A pessoa com deficiência
como ser social:**

desafios em tempos de nova direita..... 365

PARTE 4

PROGRAMAS E INSTRUMENTOS

ESPECÍFICOS DO PROJETO

EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA..... 403

CAPÍTULO 13

Lucía Caride

Detras del vidrio oscuro:

las dinámicas de institucionalización

de la educación emocional y las pedagogías

de mercado en la Argentina contemporánea..... 404

CAPÍTULO 14

Lucrecia Rodrigo

Entre la gestión y el control:

la evaluación de las habilidades socioemocionales

como estrategia de reconversión global de la educación.

Apropiaciones locales en Argentina..... 445

CAPÍTULO 15

Clara Franco Neiva

Lorena Kelly Ramos

**As equipes multiprofissionais
da Educação Básica:**

quem, como, onde? 475

CAPÍTULO 16

Natalia de Souza Duarte

Marcos Nunes Soares

Júlio Barros

Militarização de escola pública:

gestão democrática em perigo? 504

Sobre os organizadores 537

Sobre os autores e as autoras 539

Índice remissivo 544

PREFÁCIO

Dalila A. Oliveira

Para mim, é uma honra e uma grande alegria ser convidada para prefaciar o livro *Ofensiva desdemocratizadora e projeto educacional da nova direita: embates recentes e novas chaves analíticas (Brasil e Argentina)*. Minha satisfação refere-se tanto à oportunidade de conhecer em primeira mão as contribuições que a obra aporta à comunidade acadêmica educacional quanto pela potência que este trabalho comporta.

Merece destaque a temática focalizada: a ofensiva da nova direita à democracia e à educação. Afinal, o crescimento da direita e da extrema-direita no mundo tem sido observado na última década. Contudo, especificamente na América Latina, é curioso perceber como vários países da região têm vivido uma verdadeira alternância entre governos de direita (ou extrema-direita) e governos progressistas ou mesmo identificados como de esquerda. Exemplos recentes como Argentina, Bolívia e Chile nos incitam a refletir sobre o papel que esses governos e os movimentos que os suportam têm nas mudanças culturais e comportamentais em nossas sociedades, mas, sobretudo, o papel da educação nessas transformações. Discutir como a educação é atingida por esses processos é fundamental, assim como interrogar como a educação pode contribuir ou resistir a esses projetos.

O conservadorismo e a sua chamada pauta de costumes morais têm encontrado bastante acolhida em alguns setores da sociedade e têm entrado de maneira cada vez mais profunda e sistemática nas rotinas escolares dos sistemas públicos educacionais.

SUMÁRIO

Isso ocorre por meio de processos difusos que vão desde a naturalização de algumas práticas que não poderiam jamais ser aceitas no espaço público, como cultos e celebrações religiosos, até a denúncia de alunos e familiares contra professores no exercício legítimo de sua profissão por emitirem opiniões críticas a governos ou mesmo a certos padrões morais presentes na sociedade, em especial aspectos relacionados à sexualidade. A laicidade do espaço público, única forma de garantir a liberdade religiosa individual, assim como a autonomia, que é condição necessária para o exercício profissional docente, precisam ser preservadas acima de quaisquer cultos, crenças, padrões morais ou ideologias.

Ao tempo que se modernizam formas de ensinar e aprender, que novas tecnologias são cada vez mais incorporadas ao trabalho escolar, transformando rotinas e modos de trabalho tradicionais, assiste-se, por outro lado, ao crescimento de um conservadorismo retrógrado que insiste em olhar para trás. Apesar de retrógrado nas ideias e nos valores, utiliza meios tecnológicos avançados para ameaçar e constranger pessoas. Assim, esse conservadorismo tem crescido enormemente no ambiente escolar, gerando muita violência psicológica, verbal e física. Alguns estudos no Brasil vêm demonstrando isso, inclusive com evidências de pesquisa empírica, com registros de situações assustadoras que beiram o limite do aceitável.

Este livro, resultado de um trabalho coletivo realizado a muitas mãos, traz sem dúvida mais uma importante contribuição para esse debate urgente e necessário. Ao reunir resultados de pesquisas e reflexões sobre outros momentos de compartilhamento de ideias e conhecimentos na vida acadêmica, por exemplo: atividades de extensão envolvendo a sociedade mais ampla no debate; assim como a realização de oficinas; seminários; disciplinas, entre outras atividades que permitem um aprofundamento da discussão, ampliando os enfoques, os pontos de vista e a análise, esta obra produz uma síntese muito original. Além disso, merece ser destacado o fato de que esse trabalho coletivo envolve duas diferentes culturas,

línguas, nacionalidades e instituições acadêmicas, demonstrando um rico e virtuoso processo de buscar comparações, similaridades e desigualdades, aproximações e distanciamentos, o que conduz a um consistente estudo comparativo entre duas realidades nacionais que têm muitas semelhanças, mas que resguardam importantes particularidades.

Historicamente, os estudos comparados têm sido cruciais para a compreensão da política latino-americana, para entender as especificidades da região. Contudo, nas últimas décadas, as pesquisas nesse formato, feitas entre diferentes países da localidade, têm ganhado mais densidade, tanto do ponto de vista numérico quanto por sua profundidade teórica e metodológica. Nesse sentido, considero que a realização de estudos e pesquisas entre dois grupos acadêmicos situados um no Brasil e outro na Argentina, o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação da Universidade de Brasília (TEDis/UnB), com o projeto de pesquisa "Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil (1990-2020)", coordenado pela professora Silvia Yannoulas, e o projeto intitulado "*La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI*", coordenado pela professora Nora Gluz, da Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), demonstra uma articulação exemplar para nossa comunidade acadêmica. A prática de pesquisa entre diferentes grupos, combinando a expertise acadêmica com a experiência de distintas realidades nacionais, demonstra que o conhecimento não tem fronteiras, em especial quando os problemas são semelhantes.

Essa experiência de pesquisa merece ser destacada ainda por constituir-se uma prática de cooperação acadêmico-científica Sul-Sul. As cooperações internacionais nas universidades latino-americanas são, em geral, orientadas para países ditos centrais, localizados geograficamente no denominado Norte Global. Realizar pesquisa em cooperação entre países do Sul não é fácil, há pouco

apoio institucional, pouca visibilidade acadêmica e, às vezes, pouco interesse editorial. Contudo, esse é um desafio que é preciso enfrentar na atualidade. Os problemas observados entre países latino-americanos são historicamente semelhantes em diversos campos do conhecimento científico, desde a formação econômica e cultural das nossas sociedades, passando pela constituição das arenas políticas, até a saúde, as condições climáticas e de biodiversidade, entre outros. Desenvolver relações de cooperação acadêmico-científica entre países vizinhos é somar forças no sentido de pensar soluções que vão além das fronteiras nacionais.

Este livro, organizado pelos colegas Axel Kesler, Laís Pinelli, Nora Gluz e Silvia Cristina Yannoulas, com a contribuição de vários outros autores, é um produto dessa cooperação Sul-Sul e um exemplo que encoraja outras iniciativas. Ele traz análises sobre o contexto educacional latino-americano na atualidade que, certamente, muito auxiliarão no entendimento de questões que hoje ameaçam o direito à educação e a condição docente em nossas realidades nacionais. Estou segura de que a leitura desta obra muito enriquecerá o debate educacional latino-americano.

SUMÁRIO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O presente livro é o resultado de um trabalho coletivo de articulação entre equipes de pesquisa do Brasil e da Argentina, mobilizadas pelo avanço e radicalização das direitas na região e pelas profundas transformações que o direito à educação vem sofrendo em nossos países.

Com diferentes denominações e a partir de perspectivas diversas, desde a restauração democrática e o fortalecimento do campo científico das ciências sociais, os estudos vêm denunciando o aprofundamento dos projetos neoliberais e neoconservadores. Se historiadores e cientistas políticos têm discutido o fusionismo das distintas vertentes das direitas que emergem e se consolidam desde então, as pesquisas sobre o campo escolar têm concentrado suas preocupações nos processos de mercantilização e no conservadorismo ideológico que se articulam, desdemocratizando os projetos político-educativos e se traduzindo, ao mesmo tempo, em dinâmicas de fragmentação escolar e destruição do comum.

Embora o ciclo de impugnação ao neoliberalismo tenha parecido impor certo freio a esses avanços, os limites e a reversão dos projetos inaugurados nesse período revelam a capilarização do projeto educativo das novas direitas. Damos conta, assim, de um processo de longo prazo, que se articula às transformações contemporâneas do capitalismo e que evidencia um processo de transformação societária mais amplo. As novas direitas se enraízam nessas mudanças sociais e imprimem novas particularidades aos cenários recentes, com aspectos inéditos e em reação aos avanços promovidos durante os ciclos progressistas.

Sem dúvida, o panorama em que os textos aqui apresentados foram discutidos não fez senão reforçar essas preocupações.

O seminário interno de discussão dos escritos realizado entre 29 e 30 de outubro de 2025 foi atravessado por um contexto de grande apreensão diante dos resultados das eleições legislativas realizadas na Argentina – com o triunfo da extrema-direita – e pelas cenas e relatos jornalísticos da operação policial mais letal da história do Rio de Janeiro, no Brasil, evidenciando o populismo penal como reflexo da ascensão e consolidação dos setores extremistas em um contexto de indiferença à vida.

O livro reúne resultados das pesquisas desenvolvidas pelo **Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação da Universidade de Brasília (TEDis/UnB)** que, desde 2019, vem debatendo o tema **Nova Direita e Política Educacional**, no âmbito do projeto de pesquisa “Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil (1990-2020)”, coordenado pela **Profa. Silvia Yannoulas (TEDis/UnB)**. Até o momento, o projeto resultou em trabalhos de pós-doutorado, teses e dissertações na área de Política Social, além de diversas pesquisas de iniciação científica e/ou trabalhos de conclusão de curso de graduação. Os resultados dessas investigações foram sistematizados, apresentados e discutidos ao longo do **Curso de Extensão da UnB**, realizado no primeiro semestre de 2025 e coordenado pela **Dra. Laís Vieira Pinelli (TEDis/UnB)**, intitulado “Rodas Paulo Freire: arenas moveáveis, pseudoconceitos e ideologia – retrocessos em matéria de política educacional”. O curso possibilitou articular os achados de pesquisa com produções de outras latitudes, especialmente da Argentina. Lá, o grupo do **Projeto PICT 2020 nº 2910** – “A regulação da questão social por meio da educação emocional: um estudo dos processos de individualização no campo político-educacional na Argentina do século XXI” – da **Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)**, coordenado pela **Profa. Nora Gluz**, analisa as consequências do avanço das novas direitas em relação ao direito à educação na Argentina. Esse trabalho se articula com o **Projeto UBACyT** “Nova gestão pública e subjetividades: liderança

SUMÁRIO

e empreendedorismo no campo da formação docente continuada na Cidade de Buenos Aires (2015 até a atualidade)”, desenvolvido pelo **IICE/UBA** e coordenado pelas **Profas. Myriam Feldfeber e Nora Gluz**. Nesse âmbito, também se desenvolvem projetos de doutorado em andamento que integram esta coletânea.

Entre os referenciais teóricos que sustentam o título da coletânea – *Ofensiva desdemocratizadora e projeto educacional da nova direita: embates recentes e novas chaves analíticas (Brasil e Argentina)* – destacam-se autores que vêm investigando como o neoliberalismo se constituiu em uma **razão-mundo** (Laval; Dardot, 2015; Brown, 2019), restringindo a esfera pública deliberativa e gerando **Estados autocráticos** (Forti, 2024). A partir da noção de **“desdemocratização”**, busca-se explicar as consequências das atuações da Nova Direita (ND) (Gluz, 2025), categoria transversal aos trabalhos aqui apresentados e que concluem, ainda que por meios distintos, a existência de um processo de erosão do bem comum. Com base nas **“chaves analíticas”**, objetivou-se compreender o projeto educacional neodireitista (Yannoulas, 2024), em uma tentativa de identificar coletivamente “palavras-chaves” (Williams, 2007) que capturem os tensionamentos entre projetos educacionais conflitantes, especialmente em uma conjuntura em que conceitos como democracia, igualdade e direitos sociais se tornam arenas intensas de debates.

A coletânea está organizada em quatro partes, além do **prefácio** gentilmente elaborado pela **Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira** (Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente). Nos diferentes capítulos, analisa-se o campo político-educacional de ambos os países a partir desses referenciais teóricos e apresentam-se políticas emblemáticas que materializam o avanço das novas direitas na região. Os dados biográficos dos/das autores/as e os contextos institucionais e fontes de financiamento que possibilitaram as pesquisas aqui relatadas estão devidamente registrados ao iniciar cada capítulo.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A **primeira parte** chama-se: Sentidos, orientações e institucionalidades do projeto educacional da nova direita. Compõem essa parte os capítulos: 1) O que é nova direita: genealogia, natureza e estratégias de dominação – Camila Potyara Pereira (Politiza/Neppos/UnB); 2) *La educación en tiempos de extrema derecha: de las ideas a las políticas en el gobierno de Milei* – Myriam Feldfeber (IICE/UBA); 3) *La libertad avanza... ¿sobre la educación? La desdemocratización del campo escolar argentino en tiempos de Milei* – Nora Gluz (UNGS e IICE/UBA) y Axel Kesler (IICE/UBA); e 4) O projeto educacional da nova direita no Brasil: materialidades educacionais institucionais – Silvia Cristina Yannoulas e Milena Lins Fernandes Soares (TEDis/UnB). A leitura desta parte permite uma primeira imersão no debate sobre a existência e as características particulares da nova direita, sua especificidade em relação às direitas históricas e sua posição anti-igualitarista e contrária à ampliação de direitos, com foco nos atributos e processos que nos possibilitam situar um novo ciclo político, econômico, social e ideológico. Suas expressões concretas, colocadas em prática como plano de ação e de governo na Argentina e no Brasil, conferem inteligibilidade a essas discussões. Ao mesmo tempo, da leitura das práticas da nova direita na educação, emergem também os desafios que os governos populares deverão enfrentar.

A **segunda parte** do livro foi intitulada: Sujeitos antagônicos, atores e redes da política educacional em tempos da nova direita. Integram essa parte os seguintes capítulos: 5) *Actores neoconservadores, arenas de disputa y los nuevos límites de lo decible frente a la educación sexual integral en Argentina* – Germán S. M. Torres (UNIPe y UNQ); 6) Tergiversação como estratégia da nova direita: existe a ideologia de gênero? – Sophia Afonso e Anabelle Carrilho da Costa (TEDis/UnB); 7) *Viejos actores y nuevas dinámicas de formación de subjetividades en educación: terapeutización e individuación de lo social en las intervenciones educativas de CIMIENTOS* – Ivana Magalí Correa, Félix Guerrero e Yésica Monzón (UNGS); e 8) *Desde la resistencia: el proyecto educativo de la nueva derecha y las entidades*

SUMÁRIO

representativas de las trabajadoras docentes – Laís V. Pinelli e Silvia Yannoulas (TEDis/UnB). Nesta segunda parte, ganham destaque os sujeitos coletivos em contradição no contexto da arena educacional, especialmente a partir do estudo das reações da Nova Direita (ND) diante dos avanços dos governos populares anteriores em matéria de gênero, bem como dos novos e antigos sujeitos coletivos propositores, que incidem tanto no campo político-educacional quanto na mobilização das políticas. Compreender as relações locais e globais desses atores torna inteligíveis as redes de políticas que sustentam muitas das medidas recentes na região.

A **terceira parte** da coletânea, *Retrocessos segundo níveis e modalidades educacionais*, contém os seguintes textos: 9) *Reformas do Ensino Médio no contexto de fortalecimento da nova direita na América Latina: intersecções entre as capitais do Brasil e Argentina* – Laís Vieira Pinelli (TEDis/UnB) e Axel Kesler (IIICE/UBA); 10) *Impactos da “nova direita” na educação superior* – Rai Vieira Soares (Ser/UnB); 11) *Derechos recortados y juventudes penalizadas: el PROGRESAR entre dos gestiones de derecha en Argentina* – Marcelo Ochoa (ICO/UNGS); e 12) *A pessoa com deficiência como ser social: desafios em tempos de nova direita* – Samir Almeida Santos (TEDis/UnB). A transformação das políticas voltadas para os níveis médio e superior, bem como as formas pelas quais se alinham às demandas de um capitalismo financeirizado, expressam o fortalecimento de subjetividades neoliberais por meio de orientações meritocráticas de novo tipo, da incorporação de novos conteúdos escolares e da desestruturação das políticas que acompanharam os processos de democratização do ciclo progressista.

A **quarta e última parte** é nomeada de *Programas e instrumentos específicos do projeto educacional da nova direita*. Integram essa parte os seguintes capítulos: 13) *Detrás del vidrio oscuro: las dinámicas de institucionalización de la educación emocional y las pedagogías de mercado en la Argentina contemporánea* – Lucía Caride (IIICE-UBA); 14) *Entre la gestión y el control: la evaluación de*

SUMÁRIO

las habilidades socioemocionales como estrategia de reconversión global de la educación: apropiaciones locales en Argentina – Lucrecia Rodrigo (UNO e IIICE/UBA); 15) As equipes multiprofissionais da Educação Básica brasileira: quem, como, onde? – Clara Franco Neiva (TEDis/UnB) e Lorena Kelly Ramos (CressDF); e 16) Militarização da educação pública: gestão democrática em perigo? – Marcos Nunes Soares e Natália Duarte (TEDis/UnB) e Júlio Barrios (CNTE). Para encerrar, o campo de estudos aqui reunido permite identificar algumas características próprias do projeto educacional da Nova Direita (ND), com diferentes graus de desenvolvimento em um ou outro país: a administração das emoções, a militarização das escolas e as equipes multiprofissionais constituem distintas respostas do projeto aos problemas não resolvidos das desigualdades no interior do sistema educacional. Trata-se de políticas paradigmáticas, nas quais os projetos culturais da ND conseguem se materializar e enraizar em instrumentos concretos, ainda que sua implementação nas escolas se mantenha marcada por contradições.

A partir dessas quatro seções, propomos realizar um percurso por temas-chave para a análise e compreensão do fenômeno das novas direitas, suas particularidades locais e transnacionais, sua continuidade em relação às forças históricas, bem como as especificidades do presente, no marco das transformações recentes e da reação aos processos de ampliação de direitos durante o ciclo progressista. Consideramos que as análises aqui reunidas podem constituir um ponto de partida não apenas para a sua compreensão, mas também para pensar novos horizontes mais emancipatórios para nossa sociedade, tarefa que assumimos como compromisso do campo intelectual a partir de perspectivas críticas.

Desejamos uma prazerosa e interessada leitura!

Brasília/Buenos Aires, 13/11/2025

Equipe Organizadora

Parte



SENTIDOS, ORIENTAÇÕES E INSTITUCIONALIDADES DO PROJETO EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA



Camila Potyara Pereira

O QUE É NOVA DIREITA?

GENEALOGIA, NATUREZA E
ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO¹

1

Este debate faz parte das reflexões desenvolvidas na Linha de Pesquisa "Nova Direita, Democracia e Política Social" do Grupo de Estudos Político-Sociais (POLITIZA/PPGPS), na qual desenvolvo o Projeto de Pesquisa "Capitalismo digital e a disrupção da proteção social: o avanço tecnológico em prol do retrocesso político", financiado com bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.1

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo oferecer subsídios analíticos para a compreensão do conceito de nova direita, ainda insuficientemente pesquisado no Brasil e, por isso, atravessado pela polissemia e por disputas acadêmicas e políticas. O texto se ancora na definição original, que a compreende como resultado de uma articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Todavia, esta concepção não é pacífica, já que seus pesquisadores ainda não entraram em consenso sobre a natureza da nova direita e nem sobre o tipo de relação que suas correntes constitutivas estabelecem.

Do ponto de vista teórico, neste capítulo, será apresentada a essência ideológica da nova direita e sua formação como produto de uma *fusão* entre as *novas* versões do liberalismo e do conservadorismo, o que justifica a “novidade” presente em seu nome. Metodologicamente, o capítulo articula genealogia histórica e elucidação conceitual. Primeiro, delineia-se a emergência e a consolidação da nova direita a partir de 1968, acompanhando-se suas variações europeia e estadunidense e as condições que possibilitaram sua difusão. Em seguida, explicitam-se três chaves de leitura: (i) a nova direita como ideologia a partir da concepção marxiana, dotada de forte capacidade de influenciar e alienar antes de se estabilizar como programa de governo e ação política; (ii) o alcance semântico do prefixo *neo*, que marca a recomposição histórica e não um “novo” valorativo ou que se contrapõe a formas de organização recentes da direita brasileira ou mundial; e (iii) a indistinguibilidade prática entre neoliberalismo e neoconservadorismo no interior da síntese, uma vez amalgamados em estratégias, gramática própria e impactos sociais. Essa seção visa dar robustez teórica ao conceito, mantendo a atenção às mediações históricas e aos movimentos inerentes a todo e qualquer processo social.

Em suma, argumenta-se que o conceito de nova direita possui valor heurístico e estratégico: ele não apenas descreve uma fusão ideológica, como também orienta intervenções culturais, pedagógicas e políticas capazes de disputar imaginários, requalificar instituições democráticas e reabrir o horizonte de contestação contra o fatalismo do “fim da história”. Ao mesmo tempo, sustenta-se que a sua utilização requer cautela teórico-metodológica, contextualização histórica e diálogo crítico com as categorias que lhe dão lastro, sob pena de diluição conceitual. É nesse duplo movimento (rigor analítico e vocação estratégica) que se inscreve a proposta deste capítulo.

RAÍZES E GÊNESE DA NOVA DIREITA

Parte-se, como já anunciado na introdução deste capítulo, do ano de 1968. Um marco no meio da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, conflito que polarizou o mundo entre dois blocos antagônicos: o Ocidental, capitalista, e o Oriental, “comunista”. Esta guerra geopolítica foi definida pela corrida armamentista, sobretudo a nuclear; por competições tecnológicas, como a corrida espacial; e pelos efeitos pós ou tensões pré “guerras por procuração”, combates nos quais uma ou mais nações apoiam, financiam e se utilizam de outras para lutar em seu nome e, assim, não entrar em conflito direto. Como exemplo, pode-se citar a Guerra do Vietnã (1955-1975), a Guerra da Fronteira Sul-Africana (1966-1989), a Guerra do Afeganistão (1979-1989), a Guerra Civil Angolana (1975-2002), a Guerra Civil Moçambicana (1977-1992), entre outras.

Os protestos contra as guerras, em especial a do Vietnã, marcaram o ano de 1968 desde seu início. No entanto, as tensões não eram apenas decorrentes dos conflitos armados e envolveram vários países ao redor do globo. Em março de 1968, no Brasil da Ditadura Militar, o estudante secundarista Edson Luís Lima Souto foi

morto pela polícia. Outros estudantes conseguiram resgatar o seu corpo, carregando-o do centro do Rio de Janeiro até a Assembleia Legislativa, na Cinelândia², onde foi velado por toda a noite por milhares de estudantes, artistas, trabalhadores, militantes e intelectuais. O assassinato de Edson Luís fez com que, pela primeira vez, desde o início do golpe ditatorial quatro anos antes, a população fosse às ruas em manifestação. Seu funeral mobilizou cerca de 50 mil pessoas e foi um catalisador para a Passeata dos Cem Mil³, ocorrida em junho do mesmo ano, também na Cinelândia/RJ.

Em abril, nos Estados Unidos, o pastor Martin Luther King Jr., liderança do movimento negro nacional, um dos maiores defensores dos direitos civis dos EUA e símbolo na luta contra o racismo, foi assassinado, gerando uma forte comoção popular que desembocou em violentas revoltas em mais de 120 cidades estadunidenses. Organizador de uma série de protestos pacíficos, King alcançou vitórias em vida, como o fim da segregação racial nos transportes e a criação da Lei dos Direitos Civis. Mas, mais do que isso, abriu caminho para ativistas da desobediência civil e segue inspirando coletivos negros em todo o mundo.

Em maio, na França, estudantes iniciaram um protesto contra o sistema educacional francês, considerado reacionário. Esse protesto cresceu com a adesão de estudantes, militantes de esquerda, partidos políticos e movimentos sociais de trabalhadores, culminando em uma greve geral que parou a França e ocupou universidades, fábricas, escolas e ruas. Esses acontecimentos, nomeados como Revoltas de Maio de 1968, se tornaram símbolos mundiais da resistência estudantil contra os valores tradicionais e marcaram uma

2 Região que inclui a Praça Floriano e seus arredores, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro.

3 Protesto contra as mortes e as repressões impostas pela Ditadura Militar. Organizada por estudantes, a manifestação extrapolou este público e reuniu trabalhadores, intelectuais, artistas, sindicalistas, jornalistas e líderes religiosos, contabilizados em mais de cem mil pessoas presentes. Foi a maior manifestação popular desde o início da Ditadura Civil-Militar.

nova era, já que deixaram como legado estratégias de lutas para grupos populares organizados.

Em outubro, um protesto de cerca de dez mil estudantes mexicanos que lutavam pela democratização da educação pública e o fim do autoritarismo foi reprimido pela polícia militar, culminando na morte, na detenção e no desaparecimento de centenas de jovens. Além dos estudantes, foram baleados transeuntes e moradores, incluindo crianças de edifícios próximos à *Plaza de las Tres Culturas*, local onde ocorreu o protesto. O Massacre de Tlatelolco, como ficou conhecido, não se resumiu ao confronto nas ruas. Estudantes feridos que deram entrada em hospitais foram caçados e mortos dentro das instituições de saúde. Foi o “arremate”. Até hoje, não se sabe o número certo de mortos.

Em maio de 1969, como resultado da crescente insatisfação popular pelas más condições de trabalho, repressão policial, suspensão de direitos e políticas autoritárias do governo do General Juan Carlos Onganía⁴, ocorre, em Córdoba, na Argentina, o *Cordobazo*, uma grande insurreição operário-estudantil que tomou as ruas e foi marcada por confrontos diretos com a polícia e o exército, barricadas, mortes e milhares de prisões. Enquanto dados oficiais falam em dezesseis mortes, os movimentos sociais afirmam que mais de cinquenta manifestantes foram assassinados nos dois dias de conflito (Tarcus, 2008). Esta rebelião desencadeou uma série de protestos que enfraqueceram o poder de Onganía, abrindo caminho para o retorno de eleições democráticas alguns anos depois e reconfigurando a esquerda argentina.

Além disso, durante toda a década de 1960, cresciam, nos EUA, movimentos feministas, pela liberdade sexual, antirracistas, pelos direitos da população LGBTQIAP+, pacifistas, ambientalistas

4 Presidente entre 1966 e 1970, durante o período que ficou conhecido como Revolução Argentina, uma ditadura fruto de golpe civil-militar que suspendeu as eleições democráticas e governou o país entre 1966 e 1973.

e contraculturais. Após os acontecimentos de 1968, esses movimentos também foram afetados e se mobilizaram. Entre os mais famosos, podemos citar o Movimento dos Direitos Civis, liderado por Martin Luther King Jr., Rosa Parks e Malcolm X, os Pantera Negras, os Black Power, os Gay Power, os Beatniks, os hippies, os punks, entre muitos outros.

Contudo, enquanto uma parte do mundo experimentava essa intensa efervescência política e cultural – com Woodstock reunindo multidões, os Beatles e os Rolling Stones estourando nas paradas de sucesso e as universidades ao redor do globo fervilhando com ideias libertárias –, longe dos holofotes, outro movimento começava a se formar.

Na França, militantes liderados por Alain de Benoist, organizados em decorrência da crise da direita com o fim da II Guerra Mundial e os processos de independência na África e Oriente Médio, preocupados com o avanço dos movimentos de esquerda e contraculturais nascentes, fundam, em 1969, o grupo de estudos GRECE (*Groupement de Recherche et d'Études pour la Civilisation Européenne* ou, em tradução livre, Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Civilização Europeia) (Vasconcelos, 2022). O objetivo era redefinir a identidade da direita, reconstruindo a cultura ocidental com base em valores como identidade étnica, tradição, direito à diferença e uma forte crítica ao igualitarismo e ao multiculturalismo. Essa direita redefinida ficou conhecida como *Nouvelle Droite* ou nova direita francesa e tinha como método não a ocupação violenta do Estado, mas a ocupação do imaginário popular. Partidário de um "gramscismo de direita", Benoist e seus aliados não almejavam apenas mudanças políticas, mas a reconstrução de símbolos, a reocupação da cultura, das ideias e dos mitos. Em suma, pretendiam criar uma *metapolítica* – uma guerra cultural de longo prazo. Mais do que vencer eleições, queriam conquistar corações e mentes, acreditando que a mudança de mentalidades era o caminho para a superação da influência esquerdista (Vasconcelos, 2022). Assim, autodefinidos

como uma nova escola de pensamento, a nova direita cultural francesa passou a disputar espaços acadêmicos e midiáticos, fundando revistas científicas, promovendo conferências e seminários, distribuindo panfletos e produzindo livros e artigos. Com isso, esperavam munir os partidos políticos e os governantes de direita com dados e teorias, intelectualizando-os para poderem fazer frente às elites intelectuais, amplamente influenciadas pelo marxismo. Ademais, a partir dos eventos de 1968, a nova direita francesa, sentindo-se ameaçada por uma esquerda que também se reinventava e ganhava mais adeptos, passou a disputar com afinco a cultura e a política (Vasconcelos, 2022).

Enquanto isso, nos Estados Unidos, a crítica à esquerda, às políticas sociais do segundo pós-Guerra, à contracultura, aos novos movimentos sociais e ao que consideravam a decadência moral do Ocidente começou a unir diferentes grupos: conservadores tradicionais, neoconservadores, cristãos evangélicos, anticomunistas fervorosos e defensores do livre mercado, entre eles, os neoliberais organizados ideologicamente a partir da publicação do livro *O caminho da servidão*, de Friedrich Von Hayek, em 1944. Wendy Brown (2019), uma das estudiosas da nova direita nos EUA, afirma que ela é uma “miscelânea profana” que mistura liberais e neoliberais, conservadores clássicos e novos, socialistas arrependidos, feministas de direita, políticos tecnocratas, religiosos neopentecostais, anti-intelectuais, moralistas no geral. Em comum, todos eles possuem a vontade de conservar e temem as consequências da efervescência que pululava nos anos 1960.

Todavia, nessa miscelânea, duas ideologias se destacaram: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Advindas de meios acadêmicos fortes, com representantes respeitados (muitos ganhadores de prêmios Nobel) e intelectualmente influentes, ambas se estabeleceram, primeiramente, em grupos de estudos ou pesquisas, para depois ganhar adeptos fora de instituições educacionais. O neoliberalismo surge no imediato segundo pós-Guerra a partir da defesa de

SUMÁRIO

que os supostos benefícios trazidos pelo nascente Estado de Bem-Estar eram prejudiciais à economia, já que ameaçavam a propriedade privada, a liberdade individual e a competitividade. Ainda buscava minorar desigualdades, o que para Hayek era um valor natural indispensável e positivo. Afinal, se perguntavam, que culpa tem o sistema se neste momento nasce uma criança em um lar bilionário e outra em uma periferia esquecida nas bordas do mundo?

O neoliberalismo, como sabemos, tem como valores centrais a defesa do livre-mercado, da moeda forte, do individualismo, da competição econômica, da privatização, das desregulamentações, da redução de gastos sociais e da mínima interferência estatal. No entanto, diante do forte crescimento econômico na quase totalidade dos países do centro do capitalismo e da contundente atuação estatal no campo social e na economia em busca de justiça e equidade, o neoliberalismo não inspirava verossimilhança e parecia improvável. Isso só aconteceu após mais de vinte anos, com a chamada “crise do Estado de Bem-Estar Social” (Pereira, 2016; Anderson, 1995).

Paralelamente, o neoconservadorismo despontava como ideologia nos Estados Unidos. Tal qual o neoliberalismo, essa corrente ideológica nasceu na década de 1940 com o início da vida acadêmica de seus criadores, mas só se estabeleceu anos depois, após as revoltas, manifestações e movimentos sociais dos anos 1960. Seus adeptos sustentavam que estava em curso um processo de naturalização de um “modo de vida imoral”, expresso pela desestruturação da família patriarcal e pela erosão dos valores tradicionais. Segundo essa visão, essa imoralidade teria como consequência direta o aumento do crime, da barbárie, dos vícios e da miséria social. Assim, para garantir qualidade de vida e felicidade, era imprescindível resgatar e fortalecer esses valores como forma de restaurar a ordem e combater os males sociais (Pereira, 2016).

Dessa forma, os neoconservadores (ou neocons) defendiam que a intervenção do Estado na proteção social deveria ser

SUMÁRIO

mínima, limitada apenas ao alívio de situações extremas e à garantia da sobrevivência dos mais pobres; mas máxima para o resgate da moralidade e dos chamados bons costumes. Ademais, sustentavam que o *american way of life* (modo de vida americano) representava o modelo mais civilizado de comportamento e deveria, portanto, ser difundido globalmente. Dessa perspectiva, justificava-se a defesa da “globalização pelo alto” (Ianni, 2022) ou, dito em outras palavras, do imperialismo estadunidense, sob a crença de que caberia aos Estados Unidos a missão de “civilizar” outros povos considerados bárbaros.

A partir da década de 1970, observa-se que o neoliberalismo e o neoconservadorismo, embora distintos em suas estratégias de ação, começam a convergir em relação às pautas e valores que defendem. Essa aproximação foi uma resposta às dificuldades econômicas após as crises da II Guerra Mundial, aos crescentes gastos sociais com proteção social impetrados pelo Estado de Bem-Estar social que, até aquele momento, vivia sua Era de Ouro, e às ameaças representadas pelos intensos movimentos sociais e culturais dos anos 1960, que desafiaram os fundamentos tradicionais das sociedades ocidentais. Assim, assistimos à fusão dessas duas correntes, o que gerou como produto uma terceira ideologia. É importante destacar que essa aproximação não se caracteriza como uma mera aliança estratégica entre neoliberais e neoconservadores, uma união temporária diante de momentos de crise, como já havia acontecido diversas vezes ao longo da história quando a direita se sentiu pressionada ou ameaçada. Diferente de simples colaborações, a fusão dessas duas correntes ideológicas resultou em uma novidade, já que não é mais possível identificar de forma clara onde termina uma e começa a outra.

Desse amálgama surge uma terceira ideologia, chamada de nova direita por autores ingleses e americanos desde o fim dos anos 1970. Esse conceito representa uma nova entidade ideológica que carrega elementos tanto do neoliberalismo quanto do neoconservadorismo, mas que não se reduz à mera soma dos seus componentes.

Trata-se de uma síntese, em que as características originais se fundem e perdem suas distinções, formando uma nova força político-ideológica que passou a ocupar papel central nas disputas culturais e políticas contemporâneas. Enfim, seja na França, nos EUA ou em qualquer outra nação, a direita reagiu ao fim da II Guerra Mundial, às descolonizações nas periferias do capitalismo, ao Estado de Bem-Estar Social e à década de 1960 e, no geral, essa reação, que firmou coalizões e estratégias de ação inéditas na história, foi chamada de nova direita.

COMPREENDENDO A NOVA DIREITA: AMÁLGAMA IDEOLÓGICO E A NOVIDADE DE 1970

SUMÁRIO

Para que os conceitos não percam sua capacidade de explicar as leis ou nexos internos dos objetos, fenômenos ou processos sociais e históricos, indispensável para permitir o acesso ao conhecimento, é preciso promover investigações que ultrapassem suas aparências e os encarem a partir de suas naturezas inerentemente dialéticas, contraditórias e complexas (Pereira-Pereira; Pereira, 2022). Assim, no processo de compreensão mais aprofundada acerca do conceito de nova direita, é imperioso realizar as abstrações necessárias para identificar seus elementos essenciais. Neste tópico, serão apresentadas três principais explicações que permitirão passos mais seguros em direção à essência desta ideologia e para dirimir possíveis dúvidas relacionadas à sua nomenclatura e natureza.

Em primeiro lugar, defende-se que o neoliberalismo, o neo-conservadorismo e, conseqüentemente, a nova direita, são ideologias e não racionalidades, escolas do pensamento, correntes teóricas, movimentos sociais, éticas ou formas de governo (embora possam se converter em ações governamentais). E ideologia, por sua vez, é

uma ferramenta de ocultamento da realidade social, uma representação falsa que procura explicar a história e a sociabilidade a partir da distorção das relações de dominação de classe e de exploração dos trabalhadores, fazendo com que pareçam justas ou naturais, conforme explica, a partir da teoria marxiana, Marilena Chaui (2025). Ou seja, é um mecanismo de dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, mediante o qual os interesses da primeira parecem ser o interesse coletivo e isso é possível apenas pela alienação. Assim, a afirmação de que neoconservadorismo, neoliberalismo ou nova direita são ideologias não pode ser interpretada a partir do entendimento comum de que se trata de um conjunto de valores e crenças, mas sim de que são ferramentas de dominação burguesa criadas pelo processo de alienação e que representam a realidade de modo invertido.

Em outras palavras, ainda segundo Chaui (2025, p. 105):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural.

Dessa maneira, como ideologia, a nova direita está presente nas relações individuais e sociais muito antes de compor governos ou estratégias de ação política. Essa ideologia, portanto, chega ao Brasil infiltrada em instituições privadas mercantis e não mercantis,

como a família, a Igreja, a escola, as universidades, os *think tanks*, os mercados, as empresas e as corporações para, só então, chegar ao poder via governo.

Em segundo lugar, é fundamental abordar o significado do termo “novo”, que frequentemente provoca estranhamento ou resistência em relação ao conceito de nova direita. É importante destacar que a nova direita não se configura como uma ideologia isolada, mas sim como o resultado de uma fusão entre duas correntes que trazem o sufixo “neo” em seu nome – portanto, novo por definição. Trata-se, especificamente, do novo liberalismo, surgido na década de 1940, que se diferencia em vários aspectos do liberalismo tradicional, e do novo conservadorismo, também originado nesse período, com distinções relevantes em relação ao conservadorismo clássico.

A nova direita representa o título que sintetiza esse amálgama, seu resumo mais sucinto e, dessa forma, a expressão mais direta da novidade e da inovação presentes nas duas vertentes que a compõem. O “novo” do termo é herdado de suas ideologias componentes e remonta à década de 1970, quando ocorre sua consolidação. Curiosamente, o prefixo “neo” presente no neoliberalismo e no neoconservadorismo é amplamente aceito e utilizado sem maiores ressalvas. Não há, portanto, razão para que o emprego da expressão “nova direita” suscite reservas ou receios, como se o adjetivo “nova” implicasse uma conotação legitimadora ou remetesse a um acontecimento tardio ou radicalmente diferente de suas versões mais recentes. Trata-se, antes, de uma categoria analítica, cujo valor reside em sua capacidade de designar um processo ideológico específico, marcado pela articulação inédita entre neoliberalismo e neoconservadorismo. O “novo”, nesse contexto, não qualifica a direita em termos valorativos, mas denota a recomposição histórica e discursiva que lhe conferiu novos contornos e estratégias de atuação no campo político, econômico e cultural a partir da década de 1970. Ressalta-se, ainda, que não se deve confundir o conceito de nova direita, que é sociológico, histórico e carregado de significados, com manifestações políticas

contemporâneas como o chamado “bolsonarismo”, cuja definição e relevância ainda carecem de consenso acadêmico.

Por fim, é importante voltar a um ponto já frisado: a fusão do neoliberalismo com o neoconservadorismo gera uma terceira ideologia, que não se resume à mera soma de suas partes. Para facilitar a compreensão, pode-se analogamente pensar em duas massas de modelar, uma vermelha e outra azul. Ao apenas misturá-las de forma superficial, continua possível distinguir as cores originais. No entanto, ao mesclá-las completamente, obtém-se uma massa roxa, tornando impossível identificar o que é vermelho e o que é azul. A chamada “nova direita” se configura como essa nova mistura: representa uma fusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo, na qual as fronteiras entre ambas as ideologias se tornam indistinguíveis. É importante ressaltar, contudo, que o neoliberalismo e o neoconservadorismo continuam existindo individualmente. Eles seguem sendo ideologias presentes na sociedade, na cultura, na política e na economia. Mas, quando amalgamados na nova direita, não podem mais ser identificados em separado.

Partindo dessa compreensão, pode-se afirmar que a nova direita é uma fusão ideológica complexa, na qual o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo político, social e cultural, mesclados, dão vazão a valores retrógrados de ode ao patriarcado, à família tradicional, à heterocisnormatividade, ao patriotismo imperalista, à hierarquia, à ordem, à religião como instituição – geralmente cristã – e ao governo ausente na proteção social e presente no controle da moral e na garantia dos bons costumes.

Ambas as correntes, em separado, já defendiam a desigualdade social e a pobreza como fenômenos naturais, quase divinos, já que a distribuição de pobres e ricos no mundo parece ser por acaso, como punição ou recompensa por comportamentos desta ou de outras vidas. Também acreditavam que, por isso, qualquer forma de proteção social deve ser mínima, apenas para garantir a

sobrevivência dos demandantes, já que não se pode ferir o princípio da meritocracia nem gastar dinheiro público com vítimas de “fracassos sociais”. Quando as correntes são amalgamadas, esses valores se acentuam, e a luta é, cada vez mais, por um Estado muito forte na imposição de valores tradicionais a indivíduos e famílias, mas vassalo do grande capital, fraco na interferência da economia, submisso ao mercado e às grandes corporações. Sem assumir, a nova direita fortalece e explicita, com potência, o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, a xenofobia, a islamofobia e várias outras violências. Também para um terreno fértil para o ódio à democracia (Pereira, 2020; Pereira, 2023).

E mais, a história tem demonstrado que o amálgama entre neoliberais e neoconservadores não é a fusão de suas vertentes moderadas, mas do que há de mais extremo em cada uma, resultando em uma ideologia que tem alto potencial de radicalização.

A nova direita extremada tem avançado no Brasil e no mundo. Flerta com o fascismo e amplia os desafios sociais e políticos já existentes, especialmente em um contexto pós-pandemia. Além disso, no seu flerte com o fascismo, institui a violência e a destruição como mecanismos de poder, consolidando tais práticas não apenas como meios, mas também como fins em si mesmas. Com isso, tornam-se explícitas, parte do cotidiano, banalizadas e legitimadas. Para ilustrar, pode-se citar o turismo de guerra em Israel, no qual civis pagam caro para observar, em mirantes estrategicamente posicionados, por meio de binóculos e lunetas, operações militares envolvendo o lançamento de mísseis sobre a Faixa de Gaza.

Radicalizada ou não, a nova direita configura-se como um instrumento privilegiado de ampliação da hegemonia do capital e, como toda expressão de falsa consciência, contribui para obscurecer as reais relações de classe. Ao mesmo tempo, enquanto ainda se debate a própria natureza ou mesmo a existência desse fenômeno, a nova direita impõe à sociedade um dilema análogo àquele enfrentado

por Édipo diante da Esfinge. Segundo Leandro Konder (2002, p. 12), se, para Édipo, a esfinge disse "'decifra-me ou te devoro', a ideologia, como Esfinge enigmática, diz: 'Decifra-me, enquanto te devoro'". Ou seja, a ideologia neodireitista vai nos devorando enquanto tentamos compreendê-la. E o faz com ainda maior voracidade em relação ao Estado Social, às políticas públicas, aos direitos humanos e aos avanços historicamente conquistados no campo social (Pereira, 2020).

DA ERA ANALÓGICA À ERA DIGITAL: A EVOLUÇÃO DA NOVA DIREITA

A nova direita teve sua origem em um contexto em que os principais meios de comunicação de massa eram o rádio e a televisão. Na década de 1970, a televisão já estava presente na maioria dos lares nos Estados Unidos, enquanto as comunicações ocorriam via cartas e a mídia tradicional era representada por jornais e revistas impressos. Passados 55 anos de sua expansão e hegemonia global e após diversas revoluções digitais, esta ideologia transformou-se, assumindo novas formas e estratégias para existir e se expandir.

No romance *A náusea*, de Jean-Paul Sartre, o solitário protagonista Antoine Roquentin vivencia um profundo sentimento de estranhamento em relação ao mundo, ao perceber o esvaziamento de sentido das coisas e mergulhar em uma espécie de enjoo existencial. Essa sensação de desconexão entre o sujeito e a realidade pode ser compreendida, em termos contemporâneos, como uma metáfora potente para o mal-estar social e político que atravessa o presente. A desorientação de Roquentin, diante de um mundo que já não oferece garantias de sentido, encontra ressonância na crise de referências que sustenta o avanço da nova direita: um projeto ideológico que se alimenta justamente da perplexidade e da sensação difusa de perda

SUMÁRIO

de sentido coletivo. Para que a metáfora seja mais acertada, basta substituir a Paris silenciosa de Sartre por um *feed* de Instagram; a náusea existencial por indignação; e a filosofia dos cafés por vídeos curtos, *threads* inflamadas e *slogans* virais. É nesse cenário que a nova direita se fortalece, não como um partido ou bloco ideológico coerente, mas como um impulso, um sintoma, um movimento de rejeição ao *establishment*, à cultura dominante, ao “politicamente correto” e ao “sistema”, que é visto de forma invertida e distorcida. Para os adeptos da nova direita, vivemos em um mundo estranho, supostamente dominado por comunistas, feministas, lésbicas, gays e transexuais, que oprimem o homem universal, branco, hétero e cis.

A nova direita se desenvolve onde a náusea deu lugar à raiva, onde o desencanto foi transformado em *meme* e a sensação de deslocamento não gerou reflexão, mas uma reação impulsiva e juvenil. Se, por décadas, a esquerda ocupou o espaço do inconformismo pensado, a nova direita apropriou-se dessa energia rebelde e a inverteu. Hoje, ela se apresenta como o grupo que “resiste” – resistindo a professores, à imprensa, à academia, às ONGs, à ONU, à mídia e à ciência. Seu combustível, nas palavras de Maria Rita Khel (2020), é o ressentimento. Mas não apenas: é também uma estética e uma gramática próprias, uma guerra de narrativas, símbolos e pertencimento. E, como Roquentin, ela caminha em um mundo que parece absurdo. Porém, ao contrário da personagem, a nova direita não o contempla: aponta o dedo; não veio para manter o mundo, mas para reordená-lo ou, ao menos, afirmar que ele precisa ser desfeito para ser salvo.

Considerando que as reflexões propostas neste livro têm como foco a atuação da nova direita no campo educacional, toma-se essa política como eixo privilegiado de análise. A atual sociedade hiperespetacular, entendida aqui como um espaço de intensificação das dinâmicas de consumo simbólico e de produção de consensos, configura-se como um terreno fértil para a consolidação da hegemonia neodireitista, em certos casos já em estágio de radicalização.

Nesse cenário, a educação constitui um dos alvos mais estratégicos e, conseqüentemente, uma das esferas que mais têm suportado seus efeitos deletérios. Desde a gênese desse movimento, estudantes, docentes e universidades foram identificados como focos preferenciais de ataque, orientação que se mantém na atualidade. Ao buscar moldar imaginários, capturar mentalidades e reconfigurar a cultura e a memória histórica, a nova direita investe na formação das subjetividades. E não há lócus mais propício para tal empreendimento do que o sistema educacional.

A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

Atualmente, observa-se a emergência de fenômenos explicitamente associados à nova direita, que operam tanto no plano simbólico quanto no institucional. Um dos exemplos mais evidentes é a militarização das escolas, promovida como solução para os “problemas de disciplina” e a “crise de autoridade”. Esse modelo escolar enfatiza valores como ordem, hierarquia, obediência e controle dos corpos, reforçando papéis de gênero tradicionais e um ideal de masculinidade baseado na rigidez e no comando. Paralelamente, insere-se em uma lógica de formação voltada não para o pensamento crítico, mas para a preparação funcional de uma força de trabalho disciplinada, adaptável e submissa, capaz de operar nas engrenagens do mercado sem questionar sua posição social. Trata-se de uma pedagogia do adestramento, não da emancipação.

Mas esse projeto neodireitista não se limita ao espaço escolar tradicional. Outro elemento central é a defesa da educação domiciliar (*homeschooling*). Essa proposta reposiciona a família como o núcleo exclusivo da formação moral e intelectual da criança e do adolescente, concebendo o lar como espaço de proteção contra influências externas consideradas nocivas, como o ensino de temas ligados à sexualidade, à diversidade cultural, ao pensamento crítico e

à laicidade. A educação domiciliar é apresentada como um antídoto contra o “ativismo nas escolas”, o “marxismo cultural” ou a “ideologia de gênero”, ao mesmo tempo em que promove a transmissão de valores religiosos, patriarcais e nacionalistas. Esse movimento reforça a crença de que o papel da escola não deve ser o de formar cidadãos autônomos e críticos, mas o de reproduzir identidades culturais fixas e obedientes, também para o mercado de trabalho e para a manutenção das relações sociais capitalistas (Costa; Yannoulas, 2022; Monteiro, 2024).

Outro fenômeno contemporâneo que demanda atenção especial consiste na intensificação do processo de digitalização das instituições escolares, promovido sob a retórica da inovação tecnológica, da modernização pedagógica e da eficiência administrativa. Esse movimento, inscrito na lógica mais ampla da tecnocratização da educação, tem produzido efeitos ambíguos e, em grande medida, regressivos, especialmente no que se refere à qualidade do ensino e à autonomia do trabalho docente. Observa-se, nesse contexto, a progressiva substituição dos livros didáticos impressos – tradicionalmente submetidos a criteriosas avaliações no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), orientadas por parâmetros técnicos, pedagógicos e científicos – por materiais digitais de baixa densidade formativa, muitas vezes apresentados em slides esquemáticos, sem curadoria qualificada e fortemente dependentes de ferramentas de inteligência artificial generativa para sua elaboração. Tal prática evidencia um processo de desmaterialização e simplificação do conhecimento escolar, levantando questões acerca da precisão conceitual dos conteúdos, do empobrecimento das práticas pedagógicas e da crescente colonização digital do espaço educativo. Este tema é abordado com mais profundidade no capítulo de Silvia Cristina Yannoulas e Milena Lins Fernandes Soares, intitulado *O projeto educacional da nova direita no Brasil: materialidades educacionais institucionais*, presente nesta coletânea.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

No bojo desta digitalização, impõe-se no cenário educacional contemporâneo a crescente platformização da educação, caracterizada pela incorporação compulsória e difusa de sistemas digitais e aplicativos voltados à gestão escolar, à avaliação, à comunicação e à execução das atividades pedagógicas, movimento que traduz uma reconfiguração estrutural da educação. Embora essas ferramentas sejam apresentadas como instrumentos de facilitação, inovação e racionalização dos processos educacionais, elas frequentemente produzem a intensificação da burocratização do trabalho docente, o aumento do controle e da vigilância sobre professores e estudantes e o enfraquecimento das relações presenciais e afetivas que são centrais para o processo educativo e constituem a base da experiência escolar pedagógica. Nesse modelo, o processo de ensino-aprendizagem tende a converter-se em prática mecânica, fragmentada e mediada por ferramentas tecnológicas, comprometendo a dimensão formativa, reflexiva e integral da educação, especialmente entre os estudantes das camadas populares, mais expostos à pobreza, à precariedade de acesso e ao analfabetismo digital. Ao mesmo tempo, observa-se a crescente subordinação do espaço educativo aos interesses das grandes corporações tecnológicas, que passam a deter o controle sobre dados, currículos e metodologias, configurando uma nova etapa da mercantilização e colonização digital empresarial da educação.

Em conjunto, esses processos (*homeschooling*, militarização da gestão escolar, digitalização precarizada e platformização da educação) compõem um projeto tecnocrático e autoritário de política, alinhado a interesses empresariais e ideológicos, que compromete os princípios da escola pública, laica, gratuita e de qualidade social. Associado ao *homeschooling*, percebe-se que o que está em jogo não é apenas um modelo de ensino, mas um projeto de sociedade – baseado na contenção da pluralidade, na reafirmação de hierarquias tradicionais e na reconstrução de um imaginário social reacionário, em oposição às conquistas democráticas das últimas décadas.

Após a exposição desses exemplos, impõe-se uma indagação fundamental: onde começa e onde termina o neoliberalismo? Onde começa e onde termina o neoconservadorismo?

A adoção do conceito de nova direita pressupõe o reconhecimento das complexidades desse processo dialético e permite uma apreensão mais totalizante da realidade social, sem incorrer em reducionismos ou fragmentações e sem deixar de lado importantes aspectos que a qualificam. Na produção científica, a incorporação de novas categorias, teorias ou conceitos é sempre arriscada, um “passo no escuro” suscetível a resistências e incompreensões por parte dos cânones disciplinares. Tal movimento, contudo, não deveria ser atravessado pelo medo, sentimento incompatível com a natureza crítica e democrática do fazer científico.

O que se propõe, portanto, não é uma adesão acrítica ao conceito, mas uma reflexão rigorosa sobre sua complexidade e sobre seu potencial heurístico na interpretação do real. Embora o termo “nova direita” não figure nas obras de Marx, já que sua formulação remonta às décadas de 1960 e 1970, sua compreensão demanda o resgate de categorias marxianas fundamentais, como ideologia, alienação, luta de classes, exploração, expropriação, contradição e totalidade. Quando atualizado a partir das elaborações marxistas contemporâneas, o conceito adquire maior densidade, incorporando dimensões analíticas relativas ao capitalismo digital, às formas interseccionais de dominação – como racismo, patriarcado, misoginia, xenofobia e LGBTQIAP+fobia –, bem como às guerras culturais e híbridas e à crise permanente do capital que estruturam a política e a subjetividade no presente. Trata-se, desse modo, de um conceito histórico e dialético, que, quando devidamente contextualizado, oferece instrumentos potentes para a interpretação crítica deste tempo.

Retomando o ponto de partida desta reflexão, é importante recordar que a nova direita emerge como filha da contracultura, porém, como antítese. Diante dos movimentos de emancipação que

marcaram a segunda metade do século XX, como a revolução sexual, o feminismo, o multiculturalismo e o antirracismo, ela formula uma reação que inverte o sentido libertário dessas lutas, afirmando: *"isso não é liberdade, é dissolução"*. E essa inflexão é decisiva para compreender o presente, pois revela que, ao contrário da "velha direita", a nova direita concentra sua atuação inicial no campo da cultura, antecedendo a disputa política propriamente dita. Seu projeto se estrutura a partir do sequestro, da distorção e da resignificação de símbolos, conceitos, teorias e linguagens, como estratégia de reconfiguração ideológica e construção de uma nova hegemonia moral. Em termos gramscianos – e de modo irônico, considerando que Gramsci é hoje um dos autores mais apropriados por essa mesma direita –, compreende-se que a batalha política é necessariamente precedida pela batalha cultural.

A nova direita de hoje é herdeira dessa virada. Ela é o espelho invertido da contracultura dos anos 1960, refletindo seus métodos, mas projetando neles valores antagônicos. Ela também se apresenta como rebelde, também desconfia das instituições e também manifesta desprezo pela mídia tradicional. Contudo, em vez de questionar o capital, questiona o trabalho; em vez de desafiar a autoridade paterna, volta-se contra a autoridade do chamado "politicamente correto." Se outrora se proclamava *"faça amor, não faça guerra"*, agora brada *"liberem as armas, defendam sua pátria, sua fé e sua família"*.

Trata-se, paradoxalmente, de uma rebelião reacionária, uma insurgência que reivindica o retorno do passado e que articula, de forma singular, economia e moral. Em seu interior coexistem o *laissez-faire* econômico e a intervenção estatal sobre corpos e comportamentos, o livre mercado e a criminalização da pobreza, a defesa abstrata da liberdade e o confinamento de sujeitos em papéis sociais e de gênero rigidamente prescritos. Combina a desregulamentação do trabalho com a regulamentação dos afetos, a retórica da liberdade de expressão com a perseguição a opositores políticos e a rejeição da tutela estatal na economia com a exaltação do controle estatal sobre o

SUMÁRIO

desejo, a linguagem e a educação. Faz tudo isso em nome da tradição, mas utilizando os instrumentos do presente – algoritmos, discursos moralizantes, manuais de gestão e uma nostalgia digitalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, que analisa como caso paradigmático algumas propostas da nova direita para a educação, sustenta que o conceito de nova direita possui caráter heurístico e indispensável para a análise de um fenômeno histórico complexo, que não se reduz nem ao neoliberalismo estrito nem ao conservadorismo clássico. Trata-se de uma concepção que permite compreender como determinadas combinações ideológicas operam inicialmente no plano da cultura, na produção de sentidos, símbolos e mitos, para, em seguida, buscar traduções institucionais políticas. Ao mesmo tempo, o emprego dessa ideia demanda rigor metodológico e atenção às mediações históricas que a condicionam: sua aplicabilidade certa depende de contextualização histórica e do diálogo crítico com categorias marxianas (ideologia, alienação, luta de classes, exploração), revisitadas à luz das transformações impostas pelo capitalismo digital, pelo racismo estrutural e pelas guerras híbridas e culturais da contemporaneidade.

Dessa forma, enfrentar a nova direita implica disputar simultaneamente o campo das políticas sociais e o da cultura, fortalecendo instituições democráticas e a educação pública, ao mesmo tempo em que se confrontam as narrativas que naturalizam as desigualdades e despolitizam o sofrimento social. Mais do que um rótulo descritivo, a definição crítica do conceito de nova direita deve ser compreendida como uma ferramenta analítica e estratégica, capaz de orientar intervenções culturais, pedagógicas e políticas voltadas à superação do horizonte fatalista do "*não há alternativa*" e à reconstrução de um imaginário de contestação, emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2025.

COSTA, Lídia de Alencar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação domiciliar como escolha política, moral e mercadológica da nova direita no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 103-128, 2022.

IANNI, Octavio. O Estado-nação da época da globalização. **Revista Novos Rumos**, n. 31, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.14.v0n31.1904. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/1904..> Acesso em: 9 jan. 2026.

KHEL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MONTEIRO, Kaline Ferreira. **Educação domiciliar e nova direita**: a mercantilização sob o discurso de liberdade educacional no DF/Brasil. 2024. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova direita, corporocracia e política social. *In*: PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 119-138.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova direita, capitalismo digital e política social. *In*: MACIEL, Carina Elisabeth; DUARTE, Natália; SIQUEIRA, Romilson. **Políticas educacionais**: resistência e retomada da democracia e do Estado. Brasília: ANPAE, 2023. p. 17-34.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida; PEREIRA, Camila Potyara. A formação marxiana dos conceitos científicos: explicitando e desconstruindo estereótipos. *In*: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; BERNARDES, Franciani. (org.) **Contrarreformas ou revolução**: respostas ao capitalismo em crise. São Paulo: Cortez, 2022. v. 2. p. 61-83

TARCUS, Horacio. El Mayo argentino. **Aportes del pensamiento crítico latino-americano**, ano 9, n. 24, p. 161-180, 2008. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/13879>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VASCONCELOS, Francisco Thiago Rocha. Alain de Benoist e a nova direita europeia: “gramscismo de direita” e nova “revolução conservadora.” **Revista Princípios**, n. 163, p. 208-239, 2022. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/155>. Acesso em: 22 out. 2025.

SUMÁRIO



Myriam Feldfeber

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE EXTREMAS DERECHAS:

DE LAS IDEAS A LAS POLÍTICAS
EN EL GOBIERNO DE MILEI¹

1

Proyecto de Investigación UBACYT (código: 20020220300140BA). Categoría: grupos consolidados. Título: "Nueva Gestión Pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2023/ en curso.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.2

INTRODUCCIÓN

La llegada de Javier Milei a la presidencia transformó el escenario político, dando inicio, en sus propias palabras, a “una nueva era en Argentina” (Casa Rosada, 10 de diciembre de 2023). Autodefinido como el primer mandatario “liberal libertario” y “anarco-capitalista” de la historia de la humanidad, su llegada al gobierno expresa el avance de las denominadas ultraderechas o extremas derechas (Stefanoni, 2018; Forti, 2021; Semán *et al.*, 2023).

Al asumir, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 8 del 11 de diciembre de 2023, modificó la Ley de Ministerios. Redujo la cantidad de ministerios de 18 a 9, y degradó los Ministerios de Educación; de Cultura; de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y de Desarrollo Social² al rango de secretarías dentro de un nuevo mega Ministerio de Capital Humano³, creado con el objetivo de “lograr el máximo desarrollo del capital humano” (Boletín Oficial, 11 de diciembre de 2023).

El objetivo de este capítulo es realizar un recorrido por los fundamentos que sostienen las ideas del gobierno en materia educativa, así como las medidas implementadas hasta la fecha, que dan cuenta de un proceso de destrucción del sistema educativo sin precedentes en la historia desde el retorno a la democracia. El análisis se basa en una estrategia de tipo cualitativo de revisión bibliográfica y documental, que incluye normativa oficial, discursos del presidente y de referentes de las extremas derechas, así como bibliografía de análisis crítico de estas propuestas.

2 Las funciones que desempeñaba el Ministerio de Desarrollo Social se incorporaron dentro de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.

3 El presidente Milei pretendía que también incluyera al Ministerio de Salud, aunque finalmente este mantuvo su rango e independencia.

Este capítulo se estructura en tres partes. En primer lugar, analizamos la expansión de las extremas derechas en la era de posverdad para caracterizar al gobierno del presidente Javier Milei, que asumió la presidencia en diciembre de 2023. En segundo lugar, se exponen los fundamentos ideológicos de las extremas derechas en el campo educativo, con especial referencia a las ideas del presidente Milei en Argentina. Finalmente, se examinan las políticas educativas impulsadas por el gobierno nacional, argumentando que estas vulneran el derecho a la educación y el conjunto de los derechos económicos sociales y culturales consagrados en la constitución y en los pactos y tratados internacionales.

LA EXPANSIÓN DE LAS EXTREMAS DERECHAS EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Las extremas derechas constituyen un mundo heterogéneo que pone en tensión los marcos analíticos utilizados por el amplio espectro, también muy diverso, del campo progresista. A pesar de su heterogeneidad, la extrema derecha mundial es tan dinámica que puede dar la impresión de una ola parda que combina diferentes elementos, doctrinas, corpus, modos de acción y espacios políticos, pero que irrumpe como un tsunami en diferentes países y contextos, presentándose como un instrumento para enfrentar el statu quo (Confavreux; Salvi, 2024). Según Stefanoni (2021), las llamadas “derechas alternativas” están protagonizando una revolución en la política occidental: orgullosas, levantan las banderas de la indignación y la rebeldía que anteriormente eran la marca registrada de la izquierda. La extrema derecha decidió dejar de habitar en los márgenes, quiere cambiar el mundo y convence a mucha gente de que eso es lo que se necesita. Esa incorrección y esa promesa de futuro atrae a

SUMÁRIO

los jóvenes. Forti (2021) las caracteriza como extremas derechas 2.0, dado que comprendieron rápidamente cómo usar las nuevas tecnologías (internet, redes sociales) para normalizar su discurso que se asienta sobre la idea de posverdad. En el año 2016 el Diccionario de Oxford, que la eligió como palabra del año, la definió como las “circunstancias en que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública que las referencias a emociones y a creencias personales”. Y, tal como lo señala Katukani (2019), no se trata solo de noticias falsas, también hay ciencias falsas (fabricadas por los negacionistas del cambio climático o los antivacunas), una historia falsa (promovida por los revisionistas del Holocausto y los supremacistas blancos), perfiles y seguidores falsos en las redes sociales generados por los “bots”. Esta caracterización sobre “la muerte de la verdad” y la falsedad en la era Trump explica también la posverdad en la era de Milei. Bautizado como el “presidente troll”, Milei expresó: “Soy un animal de redes sociales” y “Para mí, es un mecanismo de comunicación directa con la gente. Yo no necesito un intermediario. Yo manejo mi propio Twitter, mi propio Facebook y mi Instagram” (Cibilibis, 2024).

El crecimiento de las extremas derechas va de la mano del éxito electoral de candidatos o partidos que buscan corroer los cimientos de las democracias liberales. Así lo expresó abiertamente el presidente Milei: “soy el topo que vengo a destruir el estado”; topo porque está infiltrado para destruirlo desde adentro y considera que sólo alguien que lo odia como él puede llevar adelante las reformas.

Es fundamental destacar que las democracias liberales no han dado respuestas a las necesidades del conjunto de la población en las últimas décadas, independientemente de su orientación ideológica (de derecha o socialdemócrata). Este contexto de crisis de la democracia liberal ha generado una profunda desconfianza ciudadana hacia los gobiernos (la “casta”, según la retórica de Milei) y las instituciones. Dicha desconfianza se manifiesta en múltiples

indicadores, incluyendo la elección de candidatos *outsiders* y disruptivos, el aumento del abstencionismo, la pérdida de poder sindical y una creciente atomización social. En el caso de Argentina, Semán *et al.* (2023) sostienen que el fracaso de los proyectos tradicionales de la burguesía, y especialmente del peronismo, terminó impulsando el vuelco a un voto de extrema derecha.

Forti (2021, 2024) también reconoce que hay divergencias en estas familias ideológicas a nivel global, que dan lugar a diferentes formaciones políticas, pero que hay puntos en común entre ellas, en particular las dos grandes banderas: antiprogresismo y antiglobalismo.

Uno de los puntos centrales de esta reacción antiprogresista es el discurso contra lo que denominan la “agenda woke”, a la que identifican con los feminismos y las diversidades sexuales, con la defensa de la igualdad racial, los inmigrantes, las minorías y con el activismo ecológico, entre otros aspectos. Se trata, tal como lo señala Adamovsky (2023), de una reacción cultural de hombres blancos que ven cuestionados sus privilegios frente a los logros de los feminismos y los movimientos por la ampliación de derechos, que promueven la animadversión y el odio hacia los migrantes y se oponen al avance de los derechos de la población LGBTIQ+.

Esta oposición la expresa de forma violenta el presidente Milei, quien, en el Foro de Davos de enero de 2025, afirmó que “el gran yunque que aparece como denominador común en los países e instituciones que están fracasando es el virus mental de la ideología woke. Esta es la gran epidemia de nuestra época que debe ser curada, es el cáncer que hay que extirpar. Esta ideología ha colonizado las instituciones más importantes del mundo, desde los partidos y Estados de los países libres de Occidente, hasta las organizaciones de gobernanza global, pasando por instituciones no gubernamentales, universidades y medios de comunicación, como

también ha marcado el curso de la conversación global durante las últimas décadas. Hasta que no saquemos esta ideología aberrante de nuestra cultura, nuestras instituciones y nuestras leyes, la civilización occidental e incluso la especie humana no logrará retornar la senda del progreso que demanda nuestro espíritu pionero” (Casa Rosada. 23 de enero de 2025).

Para la extrema derecha no existen los derechos sociales, por lo tanto, no existe la obligación del Estado de proveerlos gratuitamente ni de forma universal. La única razón de ser del Estado es garantizar la libertad y la propiedad privada, los dos derechos clásicos del liberalismo, y el derecho a la vida, principio del conservadurismo religioso. Estos son tres de los postulados centrales del presidente Milei y, en este sentido, decretó que el año 2024 en Argentina fuera declarado el “año de la defensa de la vida, la libertad y la propiedad”.

El marco de emergencia de los regímenes globales de extrema derecha se define por lo que Nunes (2024) denomina la “gramática de la desintegración”: un entramado de ideas, valores y prácticas que configuran tanto el modo de vivir como la manera de comprender el mundo. La “gramática moral” de estos regímenes se fundamenta en tres pilares: el individualismo, el punitivismo y la primacía del orden sobre la ley. Al promover la figura del individuo autosuficiente y “emprendedor de sí mismo”, y en un contexto de creciente incertidumbre y debilitamiento de las redes de seguridad social, las personas interiorizan la idea de que son plenamente responsables de su destino. Esta visión invisibiliza las interdependencias sociales y las limitaciones estructurales, disolviendo la noción de un espacio colectivo más allá del ámbito privado. Como resultado, se pierde el lenguaje necesario para pensar las injusticias estructurales, y los éxitos o fracasos se interpretan como méritos o fallas individuales. De este modo, la gramática neoliberal-individualista refuerza la desintegración social y legitima la desigualdad creciente (Nunes, 2024).

En su búsqueda por la normalización de sus discursos y propuestas, las extremas derechas buscan profundizar a la vez que naturalizar las desigualdades sociales.

Otro de los fenómenos sobre los que se asienta el avance de la extrema derecha es la polarización de lo afectivo y el rechazo a quien piensa distinto (Aruguete; Calvo, 2023), caracterización que puede aplicarse al conjunto de la sociedad, pero en el caso de Milei es llevada al extremo, distinguiendo entre lo que denomina “argentinos de bien” (aquellos que trabajan, se esfuerzan y pagan impuestos para sostener a los “vagos” que no trabajan) del resto de la población. Este fenómeno es potenciado por la expansión de las redes sociales, las plataformas y los foros en línea, en los cuales grupos libertarios contemporáneos y formas híbridas como el anarcocapitalismo, el homonacionalismo y el ecofascismo, que combinan nacionalismo, posiciones anti-estado, xenofobia, racismo y misoginia, desarrollando su batalla cultural (Stefanoni, 2021), que, como veremos en el próximo apartado, ocupa un lugar central en la expansión de la Libertad Avanza.

La confrontación de ideas, la polarización y el rechazo al que piensa distinto son herramientas para la propagación del odio como modo de construcción política. Crisafulli (2019) sostiene que, en este contexto, el odio no es simplemente un sentimiento individual, sino un dispositivo político cuya lenta inoculación en la sociedad garantizará el triunfo de partidos de derecha que no podrían ganar de otra manera, y que no garantiza una vida mejor a sus votantes, sino una vida peor para quienes son objeto de odio. El presidente Milei constituye un ejemplo elocuente de este modo de construcción política: “Como todos saben yo no soy político, de hecho, siempre desprecié a los políticos y cómo no iba a odiarlos. Es más, cómo no iba a odiar al Estado que es una herramienta de opresión”. “No odiamos lo suficiente a los periodistas” es un eslogan utilizado frecuentemente por Milei para atacar a la prensa y a quienes lo cuestionan.

SUMÁRIO

En el universo de la extrema derecha también vienen cobrando fuerza las ideas neorreaccionarias vinculadas a los referentes del mundo tecnológico de Silicon Valley, quienes cuestionan la democracia y la igualdad. La neorreacción “es un movimiento de culto, antimoderno y futurista, de libertarios desilusionados con la democracia que decidieron que una cosa es la libertad y otra la democracia y que ya no se pueden lograr cambios mediante la política” (Stefanoni, 2025, p. 125). Uno de los principales promotores de estas ideas es Curtis Yarvin, bloguero que pasó de la marginalidad del mundo de la “Ilustración oscura” a atraer el interés de políticos republicanos de primer orden, como el actual vicepresidente de los Estados Unidos, J. D. Vance. Yarvin critica la democracia y propone una nueva organización política en la que se abandone la premisa igualitaria y se recurra a un poder autoritario. Sus propuestas excéntricas y antidemocráticas, como que el país sea gobernado por un CEO-monarca, hoy seducen a una parte de la derecha (Kofman, 2025). De acuerdo con Stefanoni (2025), la retórica del presidente Javier Milei, quien habla de libertad y no de democracia, se emparenta con algunas dimensiones del poslibertarismo neorreaccionario. Al ser interrogado directamente por una periodista sobre su apoyo a la democracia, eludió una respuesta afirmativa.

La extrema derecha 2.0 es una gran familia global con lazos transatlánticos y una infinidad de *think tanks*, fundaciones, institutos y asociaciones que, en las últimas dos décadas, han tejido una densa red que promueve una agenda compartida (Forti, 2021). Entre las principales referencias, se destacan Atlas Network y la Conferencia de Acción Política Conservadora (CPAC), que buscan la normalización de sus ideas y la conquista de la hegemonía cultural. En un contexto en el cual partidos antidemocráticos logran éxitos electorales, las democracias actuales se encuentran amenazadas por las extremas derechas que buscan dismantelar los estados de derecho y de bienestar para instaurar autocracias electorales.

LOS FUNDAMENTOS DE LAS IDEAS EDUCATIVAS DE MILEI

La aparición de Javier Milei en la escena pública⁴ y la expansión de su discurso se enmarcaron en un momento internacional caracterizado por la llegada de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos. Bajo la influencia de Steve Bannon, extendió la retórica de la derecha alternativa (Alt-Right) a escala global, creando una ecología favorable a un tipo de derecha radical. Esta corriente no solo cuestionó el orden liberal internacional, sino que también impulsó una guerra cultural anti-woke más allá de las fronteras estadounidenses. En este contexto, Milei y sus nuevos seguidores se identificaron rápidamente con el trumpismo (Stefanoni, 2025).

Milei se define a sí mismo como un liberal libertario, “filosóficamente soy anarcocapitalista y, en la práctica, en el corto plazo, soy minarquista”. Recupera la mirada de referentes económicos pertenecientes a la Escuela Austríaca de Economía, de la Escuela de Economía de Chicago y de los anarcocapitalistas (Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises Mises, Milton Friedman, Murray Rothbard, Robert Lucas, entre otros)⁵ y de Alberto Benegas Lynch hijo, uno de

4 Es importante recordar que Milei es un economista que trabajó durante muchos años como analista financiero de la Corporación América, uno de los grandes grupos económicos de Argentina. Era totalmente desconocido, no solo para el público en general sino también para el ámbito profesional y académico de la economía hasta que, promovido por el dueño de Corporación América, empezó a hacer sus apariciones en programas de televisión con un discurso agresivo y violento, culpando a “la casta” por la crisis.

5 Milton, Murray, Robert y Lucas son los nombres de los perros de Milei en honor a estos tres economistas. Estos cuatro perros son producto de una clonación de su primera mascota Conan, quien llevaba ese nombre por la serie literaria de Robert E. Howard, “Conan, el bárbaro”. González (2023) relata que, tras la muerte de su perro, Milei comenzó a comunicarse con él mediante una médium, iniciando así un camino místico que, con el tiempo, se profundizó. Según el propio Milei, luego comenzó a mantener diálogos con figuras fallecidas — como la filósofa Ayn Rand y Murray Rothbard — e incluso con Dios, quien, de acuerdo con su propio relato, le habría revelado que tenía para él “una misión”.

los impulsores de las ideas libertarias en Argentina. Para Benegas Lynch: “El liberalismo es el respeto irrestricto del proyecto de vida del prójimo, basado en el principio de no agresión, en defensa de la vida, la libertad y la propiedad”, frase que repite Milei como un mantra en muchas de sus apariciones públicas.

En lo que respecta a sus referentes, retomó de Milton Friedman y Friedrich Hayek la crítica a la ineficiencia y el peligro del Estado y la idea de que el gobierno no es la solución a los problemas, sino que es el problema. Por eso, tal como lo señalamos anteriormente, Milei se definió como el topo que vino a destruir el Estado. En realidad, su gobierno vino a poner los recursos del Estado en manos de los empresarios. Con brutal honestidad durante el acto por el Día de la Industria celebrado el 2 de septiembre de 2024, les dijo: “Vinimos a achicar el Estado para agrandar el bolsillo de ustedes”, el mismo día que vetó la Ley de movilidad jubilatoria, aprobada por el congreso, que establecía una mínima recuperación de los ingresos de los jubilados.

El presidente argentino considera que el mercado es un “proceso de cooperación social en el cual se intercambian voluntariamente derechos de propiedad”.

En materia educativa, comparte la idea de Murray Rothbard de que los hijos son propiedad de los padres y, por lo tanto, el Estado no puede establecer la obligatoriedad escolar. “Es evidente que el estado natural de las cosas es que los padres se hagan cargo del hijo. Los padres son los productores literales del hijo y el hijo tiene la relación más íntima con ellos que uno pueda tener con otros. Los padres tienen lazos de afecto familiar con el hijo. Los padres se interesan en el hijo como individuo y son los que probablemente más se interesen y más estén familiarizados con sus requerimientos y personalidad. Finalmente, si se cree en una sociedad libre donde cada uno se posee a sí mismo y lo que produce, es obvio que su propio hijo, uno de sus productos más preciosos, también queda a su cargo.

La única alternativa lógica a la “propiedad” parental del niño es que el Estado arrebate el niño a sus padres y lo críe él mismo completamente. Para cualquier creyente en la libertad, este debería parecerle un paso realmente monstruoso” (Rothbard, 2019, p. 8)⁶.

Para Rothbard: “El efecto de la educación progresista es destruir el pensamiento independiente en el niño, en realidad de reprimir cualquier pensamiento”. “La clave de toda la discusión es simplemente esta: ¿debería ser el padre o el Estado el que supervise a los niños? [...] Desde una infancia de completa dependencia y obediencia a los adultos, el niño debe crecer gradualmente hasta el estado de adulto independiente. La cuestión es ¿bajo la guía y la “propiedad” virtual de quién debería estar el niño: ¿de sus padres o del Estado? No hay tercera vía” (Rothbard, 2019). Criticaba la idea de que la escuela, además de enseñar asignaturas, debe educar al “niño completo” en todas las fases de su vida, porque esto implica arrojar al Estado todas las funciones del hogar, lo que alimenta la dependencia del individuo respecto del grupo o del Estado. También consideraba que los seres humanos civilizados son desiguales en gustos, en habilidad y en carácter, lo que simplemente refleja el ámbito de la diversidad humana”. Por lo tanto, el entusiasmo común por la igualdad es, en un sentido esencial, antihumano, y la educación absolutamente individualizada sería la ideal.

Milei cree que el sistema de educación obligatoria “no funciona” y propone que los padres — o los estudiantes — reciban un “voucher” o tarjeta que les permita elegir libremente si ir a una escuela pública o privada, propuesta que toma de otro de sus referentes, Milton Friedman. Este autor sostenía que hay que garantizar la libertad de elección de los padres a través del financiamiento a la demanda a través de los vouchers y, de este modo, conformar un mercado educativo para garantizar la competencia, entendida como el motor que eleva la calidad (Friedman, 1955; Friedman; Friedman,

1997). Como candidato, Milei señalaba que “las instituciones tienen que competir y ser buenas. Vas a tener educación pública y educación privada. La diferencia es que no vas a ser rehén del adoctrinamiento del Estado” (Fernández, 26 de abril de 2023).

Comparte la mirada sobre el mercado, la idea de que el Estado es una máscara para robarle a la gente, y que nada es gratuito y alguien debe pagar por ello. Cree, como lo expresó Friedman, que “la responsabilidad social de las empresas es aumentar sus beneficios” y, por eso, gobierna en representación y en favor de los sectores más concentrados del capital. De esta manera, reduce los impuestos a los ricos y aumenta el impuesto a las ganancias a los trabajadores mientras desfinancia a la educación pública, a las universidades y al sistema científico tecnológico, “superando” así las propuestas de sus referentes de la Mont Pelerin Society.

Como el economista Robert Lucas, considera que el gobierno debe centrarse en la macroeconomía y en las expectativas racionales, y recupera de este autor la idea de que la clave del crecimiento económico es el acervo de capital humano. Lucas (1988) retomó y amplió el concepto de *capital humano* formulado por Gary Becker: “El conocimiento y las destrezas de los individuos son un tipo de capital — el capital humano — que puede acumularse y que, al hacerlo, impulsa el crecimiento sostenido de la productividad y del ingreso per cápita” (Lucas, 1988, p. 17). Considera que el aumento del capital humano de un trabajador eleva la productividad de los demás trabajadores, creando un efecto de aprendizaje social que, mediante efectos de derrame (*spillovers*), favorece el crecimiento económico agregado. Así, la acumulación de conocimientos y habilidades explica las diferencias de desarrollo entre países y se convierte en un factor clave para el progreso sostenido.

En la plataforma electoral de La Libertad Avanza para las elecciones del año 2023, se afirma que “el capital humano de una persona es el valor de todos los beneficios futuros que se espera obtener de

SUMÁRIO

ella con su trabajo en el transcurso de la vida productiva, siendo mayor cuanto más joven es, lo que implica que se va reduciendo según pasan los años, pero aumentando con la adquisición de su educación, experiencia y habilidades. El capital humano es el conjunto de habilidades, aptitudes, experiencias y conocimientos de cada persona, imprescindible para la economía de un país, invirtiendo en él se aumenta la productividad y se impulsa el progreso tecnológico, además de los múltiples beneficios que se obtienen en otras áreas como las sociales o científicas. Es decir que lo más valioso e importante de cualquier organización son las personas". Por eso, Milei creó un Ministerio de Capital Humano, aunque las políticas de desfinanciamiento educativo implementadas contradicen los supuestos teóricos que postulan la inversión en educación como motor del desarrollo.

En lo que denominan la batalla cultural, sus referentes y asesores son Agustín Laje, Nicolás Márquez y el chileno Axel Kaiser. En el año 2022 Milei impulsó la creación de la Fundación Faro con la misión de "Promover las ideas del liberalismo económico y los valores históricos de la cultura argentina, para contribuir al desarrollo económico y social de nuestra Nación, librando la batalla cultural". El director ejecutivo es Agustín Laje, quien tiene el rol de "asegurar que todas las iniciativas de la Fundación estén alineadas con sus principios fundacionales, impulsando el desarrollo económico y social mediante la educación, la formación de liderazgos y la difusión de las ideas de la libertad"⁷. Es autor de varios libros, entre ellos, "El libro negro de la Nueva Izquierda: Ideología de género o subversión cultural" (en coautoría con Nicolás Markez), "La batalla cultural. El manual de la Nueva Derecha", "Generación idiota. Una crítica al adolescentrismo" y "Globalismo: ingeniería social y control total en el siglo XXI". En la página de la Fundación destacan que "ha dado conferencias en la mayor parte de los países del continente americano. Un ranking publicado por la revista Forbes lo consideró "la voz

SUMÁRIO

independiente más influyente de la derecha en el mundo hispanohablante". En redes sociales supera los 5 millones de seguidores⁸. En sus escritos realiza una crítica virulenta contra el progresismo y lo que denomina ideología de género. Critica la idea de educación gratuita porque no hay nada gratis, alguien lo paga, y sostiene que hay que financiar la demanda y no la oferta, darle el dinero a las familias para que puedan elegir, lo que convierte al voucher en una filosofía política radicalmente diferente.

El subdirector académico de la Fundación Faro es Axel Kaiser, quien, desde la Fundación para el Progreso en Chile, viene cuestionando desde hace tiempo la noción de la educación como un derecho social, al sostener que debe entenderse fundamentalmente como un bien económico. En su último libro *Parásitos mentales. Siete ideas progresistas que infectan nuestro pensamiento y sociedad*, señala que hay "ideas patógenas" que son difundidas por las universidades, los políticos, los medios de comunicación, el arte y la cultura, y que a su juicio ha traído consecuencias devastadoras. Estas ideas son: la Justicia social basada en la búsqueda de la igualdad de resultados; los derechos sociales y la expansión de derechos colectivos sobre los individuales; el Estado benefactor y el intervencionismo estatal en la economía y la sociedad; el neoliberalismo; la responsabilidad social empresarial en cuanto a la obligación de las empresas de contribuir a fines sociales; el buen indígena y la idealización de las culturas no occidentales y lo que denomina Diversidad, equidad e inclusión (DEI). Afirma que este conjunto de ideas que derivan de una matriz totalitaria progresista de izquierda y, por lo tanto, hay que combatirlas (Kaiser, 2024).

Al igual que Axel Kaiser, Milei considera que es necesario desterrar estas ideas y que las escuelas públicas y las instituciones universitarias han constituido espacios para el "adoctrinamiento" en estas ideas.

Otra cosa que pasa es que los jóvenes llevan menos tiempo expuestos al mecanismo de lavado de cerebro que es la educación pública, independientemente que sea de gestión estatal o privada, porque cuando determinan los contenidos, están recontra rojos los contenidos. Entonces, eso también favorece, no está expuesto, o sea, porque entre tener la cabeza contaminada y tenerla limpia, prefiero limpia (Casa Rosada, 6 de marzo de 2024).

Otro aspecto central a la hora de analizar las ideas de Milei en el campo educativo es la perspectiva conservadora en un registro moral tal como lo expresó Laje (2025) en el Congreso “Salvemos a la Familia”: “La hora de los patriotas empieza en casa: los padres deben formar política y moralmente a sus hijos, sin entregar al Estado la educación”.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL GOBIERNO NACIONAL

Acorde a lo que en campaña electoral denominó el “plan motosierra”, un brutal ajuste en el gasto público afectó al campo de la educación, al igual que en otras áreas del Estado. En un acto en el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI) desarrollado el 22 de junio de 2023, Milei había señalado que el ajuste se hará “en todas las partidas donde hay injerencia de los políticos, que se esconden detrás de los vulnerables y demás grupos de la sociedad para mantener sus estafas”, la “casta”. Sin embargo, el ajuste recayó en las áreas destinadas a garantizar los derechos y el bienestar de la población, en especial de los sectores más vulnerables: jubilados, personas con discapacidad, educación, salud, infraestructura y en las transferencias a las provincias.

Tal como lo señalamos anteriormente, para Milei no existe el derecho a la educación, aunque formalmente esté establecido en la constitución y en las leyes nacionales. Antes de llegar a la presidencia, Milei ya cuestionaba la existencia de este derecho, y a la educación pública como espacio de adoctrinamiento. En el año 2019, en una entrevista en un programa chileno, le preguntaron si la educación es un derecho, y él respondió: “No, porque alguien lo tiene que pagar, no es gratis” (Via Libre. 2019, diciembre 19). También sostuvo que la igualdad de oportunidades es una aberración.

En el marco de la creación del Ministerio de Capital Humano, los valores que promueven son el mérito, la libertad y la competencia. En la Plataforma de la Libertad Avanza para las elecciones presidenciales de 2023, se propuso descentralizar la educación entregando el presupuesto a los padres, en lugar de dárselo al Ministerio, financiando la demanda. También se propuso generar la competencia entre las instituciones educativas en lo curricular en todos los niveles de educación incorporando más horas de materias como matemática, lengua, ciencias y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y una transformación curricular que promueva un enfoque pedagógico basado en habilidades, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Para el sector docente, la propuesta fue modificar el estatuto del docente y crear la carrera de nivel universitario y la carrera de directivos y supervisores. Asimismo, destaca la eliminación de la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles de enseñanza, en sintonía con la visión conservadora y anti-progresista que orienta las políticas gubernamentales.

EL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Tal como lo señalamos, la primera medida del presidente Milei fue la creación del Ministerio de Capital Humano y la degradación

del Ministerio de Educación al rango de secretaria⁹ dentro de Capital Humano. También fue degradado a rango de secretaria el Ministerio de Ciencia y Tecnología, con la consecuente reducción presupuestaria.

En la apertura del ciclo lectivo de 2024, en el colegio privado religioso en el que estudió, sostuvo:

Imagínense, que cuando tenía que armar el discurso, había distintas formas de encararlo. Por ejemplo, una de las cosas que podría haber hecho es, siendo especialista en crecimiento económico y dado el rol que tiene el capital humano, y dado lo revolucionario de lo que estamos haciendo en la materia, donde - a punto tal que nosotros hemos sido el primer país en el mundo que desarrolla y presenta un Ministerio de Capital Humano - donde el concepto es que la asistencia social deje de ser una de darle el pescado a la gente y enseñarles a pescar, es decir enseñarles a ser individuos, enseñarles a ser libres, que cada uno, digamos, esté en condiciones de aprender a tener su propio alimento y autosustentarse. Porque, además, cuando uno le da el pescado, le regala el pescado, eso es una rémora de la esclavitud, es decir de hecho el pueblo judío recuerda eso como la esclavitud, en Egipto. Entonces, nosotros - como concepto del capital humano - es crear individuos libres para que se puedan autosustentar (Casa Rosada, 6 de marzo de 2024).

En ese mismo acto, dos estudiantes se desmayaron al lado suyo y el presidente no atinó a auxiliarlos, evidenciando lo que Segato (2018) caracterizó como una pedagogía de la crueldad, que transmuta lo vivo y su vitalidad en cosas mensurables, vendibles, comprables y obsolescentes, como conviene al consumo en la actual fase apocalíptica del capital. Ante el segundo desmayo, expresó socarronamente:

9

Como diputado, ante una pregunta de un periodista, había respondido: «¿Vos tendrías un ministerio que no tiene escuelas? [...] "La educación depende de las provincias".

Si hay mucha gente que es socialista sin saberlo, de ahí que fue tan, tan estremecedor que me paré ahí en Davos y casi que le dije: 'Ustedes son todos unos zurditos...'. Y sí, los nombro y son infalibles, juro que no los nombro más (Casa Rosada, 6 de marzo de 2024).

La idea de cada individuo librado a su suerte se comprende en el contexto de individualización de lo social en el que se piden soluciones biográficas a problemas que son estructurales (Beck; Beck-Gernsheim, 2003).

El presidente recortó el financiamiento de la educación pública, dejó de pagar lo establecido en la Ley de Incentivo Docente y redujo los fondos destinados a infraestructura y comedores escolares. La inversión estatal en educación cayó un 43,8% en 2024. La inversión en Ciencia y Tecnología (CyT) se redujo un 32,9% en el mismo año, marcando la mayor caída histórica. El presupuesto de CyT bajó al 0,208% del PBI, a pesar de que la Ley de Financiamiento establece que debe ser del 0,39%. En 2023, era del 0,302%. Se trata del mayor recorte en ciencia y tecnología desde el retorno a la democracia, y este año se están profundizando aún más las medidas de ajuste. De acuerdo con un informe del grupo Economía, Política, Ciencia, la Función CyT del Presupuesto Nacional caerá un 24,9% en 2025 y alcanzará apenas el 0,153% del PBI. Según la Ley de Financiamiento de la Ciencia, votada por unanimidad en el Congreso en 2021, debía alcanzar el 0,45% del PBI. “De este modo, la Función CyT alcanzará una caída equivalente al 55,5% en diez años, mientras que el CONICET lo hará en 34,7% en el mismo tiempo” (Infobae, 28 de mayo de 2025).

En 2025 continuó el ajuste en educación. Por Decisión Administrativa N° 23/25, publicada en el Boletín Oficial el 11 de septiembre de 2025, se dispuso un nuevo recorte que afecta a las siguientes áreas: Becas estudiantiles (-\$44.270 millones); Universidades Nacionales (-\$40.000 millones); Infraestructura y equipamiento escolar (-\$12.451 millones); Evaluación de la calidad educativa (-\$8.282 millones);

INET (-\$6.367 millones); Jardines Infantiles (-\$5.130 millones) y Políticas Socioeducativas (-\$1.585 millones). Asimismo, se aumentaron las partidas para Educ.ar, a través de la cual se canalizan contratos millonarios con empresas internacionales. Con este nuevo ajuste, el presupuesto educativo nacional cayó al 0,76% del PBI, el nivel más bajo de las últimas décadas (CTERA, 15 de septiembre de 2025).

Mientras se recortaban los fondos destinados al sector docente, se envió al Congreso una ley para declarar a la educación como servicio esencial. En el mismo sentido, el Decreto presidencial N° 70/2023 estableció que la educación es un servicio esencial; sin embargo, la justicia declaró inconstitucionales los artículos que establecían esa definición, por cuanto su propósito era limitar o prohibir las protestas y huelgas del sector docente. La exclusión del sector docente y de sus representaciones sindicales de la discusión de políticas públicas y la parálisis de las negociaciones paritarias se complementan con una estrategia de limitación del derecho a huelga. Estas acciones, sumadas a la hostilidad hacia las organizaciones sindicales, pretenden debilitar el ejercicio colectivo y desprestigiar a la profesión.

El proyecto de Presupuesto 2026 prevé un aumento del gasto en educación con respecto a 2025, aunque su participación dentro del Producto Bruto Interno (PBI) continúa en valores mínimos históricos. De acuerdo con la CTERA (7 de octubre de 2025), el proyecto de ley vulnera las garantías para el financiamiento de la educación ya que, en su artículo 30°, establece la derogación de importantes disposiciones legales como: el artículo 9° de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional; los artículos 5°, 6° y 7° de la Ley N° 27.614 de Financiamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación; el artículo 52° de la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. En el proyecto presentado para el año 2025 también se había propuesto la suspensión de estos artículos por un año, y ahora directamente se pide su derogación. A su vez, el proyecto de ley plantea que el presupuesto para la función educación y cultura

SUMÁRIO

será de 0,75% del PBI para 2026, muy por debajo de los valores históricos (1,41% en 2023; 1,66% en 2015). Esto significa que van a destinar 60% más de recursos para el pago de los intereses de la deuda que para la Educación y la Cultura. La disminución en términos reales del presupuesto con respecto al año 2023 llega a casi todos los programas de la Secretaría de Educación de la Nación; esto se observa en Infraestructura y Equipamiento (-84,4%), Becas a Estudiantes (-77,4%), Acciones para la Formación Docente (-71,2%) e INET (-84,5%). Desaparecen los programas FONID, Mejoramiento de la Calidad Educativa, Fortalecimiento Territorial y Acompañamiento de Organizaciones y Fortalecimiento de Jardines Infantiles. En el caso de “Conectar Igualdad”, fue devaluado a ser una “actividad” del programa “Infraestructura y Equipamiento” y tiene un 90% menos de recursos en términos reales que en 2023. El presupuesto para Comedores Escolares, incluido como una “actividad” dentro del programa “Gestión Educativa y Políticas Sociales”, disminuye un 10,6% en términos reales, también con respecto a 2023.

La Ley de Financiamiento de la Educación Universitaria y Recomposición del Salario Docente N.º 27.795/25 — que establece la actualización de las partidas presupuestarias conforme a la inflación acumulada entre 2023 y 2024 y la recomposición salarial desde diciembre de 2023 en función del IPC —, fue vetada por el presidente. Aunque el Congreso rechazó dicho veto por amplia mayoría y la ley fue finalmente promulgada, el gobierno decidió no implementarla, al igual que sucedió con las Leyes de Emergencia en Discapacidad y la Ley de Emergencia Pediátrica. Ante esta situación, las autoridades de las universidades nacionales se reunieron en un plenario extraordinario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y resolvieron exigir su cumplimiento por vía judicial. Este modo de funcionamiento del poder ejecutivo da cuenta no sólo de la falta de apego a la legislación vigente sino de la negación de la división de poderes y del funcionamiento de la democracia que, tal como señalamos anteriormente, el gobierno busca corroer desde adentro.

En la apertura de las sesiones legislativas del año 2025 el presidente no mencionó la palabra educación y sólo se refirió a las universidades para decir que

Queremos que aquellos extranjeros que estén de forma transitoria o temporaria en nuestro país tengan que pagar los servicios que utilizan. También debemos permitir a las universidades cobrarles a quienes no son residentes permanentes (Casa Rosada, 1 de marzo de 2025).

Las universidades, así como la ciencia y la tecnología, al igual que en la perspectiva de la neorreacción, son atacadas por ser consideradas espacios de adoctrinamiento, cuando en realidad lo que está en juego es el desarrollo científico autónomo y la construcción de conocimiento crítico que contribuya a desnaturalizar un orden social desigual.

SUMÁRIO

EL CONTROL “IDEOLÓGICO” Y LA ELIMINACIÓN DE LA ESI

En sintonía con la denominada “batalla cultural”, el Ministerio de Capital Humano estableció una línea telefónica para denunciar adoctrinamiento en las escuelas. Esta medida fue señalada en las redes del ministerio como el primer logro de la gestión ante las elecciones legislativas de 2025.

A su vez, mediante el decreto 1086/2024, modificó la Reglamentación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, incorporando la figura del adoctrinamiento político como hecho que transgrede los derechos de niños, niñas y adolescentes:

La imposición de una forma de pensar y/o actuar política partidaria, especialmente en el ámbito educativo, vulnera el derecho a la dignidad y la integridad personal de niños, niñas y adolescentes, constituyendo un trato que afecta su integridad personal”

Entre los fundamentos, se señala que “dada la importancia del rol que cumplen los docentes en el desarrollo de la vida y la libertad de los niños, es fundamental que estos no impongan una determinada forma de pensamiento ni limiten de ninguna manera el libre desarrollo de las ideas, evitando cualquier posible adoctrinamiento”.

En el mismo sentido, la Secretaría de Educación eliminó todos los contenidos sobre ESI del Portal Educ.ar, para realizar una revisión “neutral”. Esta medida fue solicitada por el subsecretario de Políticas e Innovación Educativa al secretario de educación fundamentada en los siguientes argumentos: Inadecuación etaria, porque los materiales no están adecuados a las edades de los estudiantes para los cuales están destinados, pudiendo afectar la recepción y comprensión de los contenidos; incompatibilidad con la Ley de Educación Sexual Integral; uso de lenguaje inclusivo, el cual no se encuentra contemplado en los lineamientos oficiales de enseñanza y falta de rigor biológico y científico, porque la información provista no se encuentra alineada con principios básicos biológicos ni científicos, comprometiendo la calidad educativa y poseen una alta carga de “ideología de género”. También se señala que fomenta el “adoctrinamiento ideológico” en las aulas al no estar basado en el rigor científico.

VOLVER A LO BÁSICO DE LA MANO DE LA AGENDA DEL SECTOR PRIVADO: EL PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

El Plan Nacional de Alfabetización retomó un compromiso lanzado por la organización no gubernamental “Argentinos por la Educación”, sostenida por grupos empresariales y creada durante el gobierno de Macri, en 2017. Cada provincia elaboró su propio Plan de Alfabetización, en algunos casos en articulación con el sector privado, especialmente con fundaciones financiadas por grupos empresariales.

Al presentar el plan, el presidente afirmó:

Por eso digo que el analfabetismo es a la educación y al desarrollo del capital humano lo que la inflación es a la economía: son los cimientos, la condición básica de cada uno de esos aspectos de la creatividad humana, sin la cual el resto de las esferas de la vida social no puede funcionar; tal como no puede haber desarrollo económico sin antes tener una economía estable, con una moneda sana, y con un sistema de precios libre que permita el cálculo económico, no puede haber desarrollo educativo sin antes garantizar que los protagonistas del sistema educativo sepan leer y escribir. [...] Vamos a formar en alfabetización a todos los docentes del país; vamos a darles recursos a las provincias para que lo formen; vamos a evaluar a los docentes de todo el país desde el gobierno nacional, vamos a plantear incentivos para que los mejores docentes vayan a enseñar en las escuelas con peores indicadores de alfabetización. Y también - fundamentalmente - vamos a evaluar más y desde más temprano a los alumnos para identificar las alertas en lecturas y escrituras, antes de que sea demasiado tarde. Esto es un cambio en la cultura educativa que - como gobierno - tenemos el mandato de promover. La exigencia es buena, no es mala; la evaluación es buena, no es mala (Casa Rosada, 4 de julio de 2024).

Los cuestionamientos al plan refieren, por un lado, al diagnóstico parcial o sesgado que se realiza de los resultados de las pruebas estandarizadas para justificar la medida. Por otro, el reduccionismo metodológico, dado que el plan enfatiza mecanismos rápidos de evaluación (por ejemplo, fluidez lectora) y operaciones mediáticas sobre alfabetización, en lugar de abordar la comprensión lectora como un proceso complejo y construido en aula (Terigi, 2024).

También se cuestiona la participación de fundaciones del sector privado (algunas sostenidas por grupos empresariales) en la implementación de los planes provinciales financiados con fondos públicos, lo que profundiza las tendencias privatizadoras en el campo educativo.

INSTALACIÓN DE LA IDEA DEL “VOUCHER EDUCATIVO”

A través de la Resolución 61/2024, del Ministerio de Capital Humano, el gobierno estableció un programa de “vouchers educativos” para escuelas privadas con aporte estatal. El programa está destinado a familias cuyos hijos asisten a instituciones de gestión privada de niveles inicial, primaria o secundaria, con aporte estatal al menos del 75 % y con ingreso familiar que no supere el equivalente a siete salarios mínimos vitales y móviles. La prestación consiste en una suma de dinero (no contributiva y mensual) por cada hijo que cumpla las condiciones. El monto del voucher será el 50 % del valor de la cuota programática de jornada simple de cada nivel educativo, con tope (por hijo).

Si bien no se trata de un voucher como los que Milton Friedman proponía en su libro *“Libertad de elegir”* (escrito junto con su esposa Rose) ni como las propuestas formuladas por Milei anteriormente descritas, porque no hay competencia por captar matrícula y no está dirigido a todas las escuelas para que las familias puedan elegir, se introduce la lógica de financiamiento a la demanda y se promueve al sector privado al tiempo que se desfinancian los programas destinados a la educación pública de gestión estatal.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las ideas y políticas del gobierno de Javier Milei permite observar la articulación entre un discurso libertario-neorreaccionario y un programa político de dismantelamiento del Estado como garante de derechos. En el campo educativo, esta orientación se traduce en el desplazamiento del enfoque de derechos por el aprendizaje de habilidades centradas en la competencia, la meritocracia y la libertad de elección individual. La creación del Ministerio

de Capital Humano, la degradación de la educación al rango de secretaría y la instalación de dispositivos de mercado — como los vouchers — expresan un intento sistemático de redefinir la educación como un bien de mercado y no como un bien público.

Al mismo tiempo, la ofensiva cultural contra las universidades, la ciencia, la educación sexual integral y los movimientos feministas, configura una estrategia de control ideológico coherente con la “batalla cultural” impulsada por la nueva derecha global. El gobierno promueve una pedagogía conservadora y punitiva que busca reinstalar jerarquías tradicionales, restringir la autonomía docente y eliminar los enfoques críticos que cuestionan el orden social desigual. Esta cruzada moral, presentada como defensa de la libertad, tiene como efecto la censura del pensamiento crítico y la deslegitimación de la educación pública como espacio de construcción democrática.

En síntesis, el caso argentino ilustra cómo las extremas derechas contemporáneas trasladan al terreno educativo su proyecto más amplio de reconfiguración social: individualizar la responsabilidad frente a los problemas estructurales, privatizar los bienes comunes y socavar las bases de la vida democrática.

REFERENCIAS

ADAMOVSKY, E. **Del Antiperonismo al individualismo autoritario**: Ensayos e Intervenciones (2015-2023). UNSAM Edita, 2023.

ARUGUETE, N.; CALVO, E. **Nosotros contra ellos**: Cómo trabajan las redes para confirmar nuestras creencias y rechazar las de los otros. Siglo XXI Editores, 2023.

BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. **La individualización**: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales. Paidós, 2003.

CASA ROSADA. **Palabras del presidente de la Nación, Javier Milei, en la apertura del ciclo lectivo en el Instituto Cardenal Copello, CABA**, 2024, marzo 6. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50386-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-la-apertura-del-ciclo-lectivo-en-el-instituto-cardenal-copello-caba>. Acceso: 6 sep. 2025.

CASA ROSADA. **Palabras del Presidente de la Nación, Javier Milei, durante la presentación del Plan Nacional de Alfabetización, Casa Sarmiento, provincia de San Juan**, 2024, julio 4. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50563-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-durante-la-presentacion-del-plan-nacional-de-alfabetizacion-casa-sarmiento-provincia-de-san-juan>. Acceso: 6 sep. 2025.

CASA ROSADA. **Palabras del Presidente de la Nación, Javier Milei, en la presentación del Centro Cultural Palacio Libertad Domingo Faustino Sarmiento**, 2024, octubre 12. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50713-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-la-presentacion-del-centro-cultural-palacio-libertad-domingo-faustino-sarmiento-ex-cck>. Acceso: 6 sep. 2025.

CASA ROSADA. **Discurso del Presidente Javier Milei en la Conferencia Política de Acción Conservadora**, 2024, diciembre 5. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50806-discurso-del-presidente-javier-milei-en-la-conferencia-politica-de-accion-conservadora>. Acceso: 6 sep. 2025.

CASA ROSADA. **Discurso del Presidente de la Nación, Javier Milei, desde el Foro de Davos, Suiza**, 2025, enero 23. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50848-discurso-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-desde-el-foro-de-davos-suiza>. Acceso: 6 sep. 2025.

CASA ROSADA. **Discurso del Presidente Milei en la Apertura del 143° período de Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación**, 2025, marzo 1. Disponible en: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50873-discurso-del-presidente-milei-en-apertura-del-143-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso>. Acceso: 6 sep. 2025.

CIBILIS, A. **Por qué las redes sociales son centrales en la estrategia comunicacional de Javier Milei**, 2024, junio 30. Disponible en: https://www.utdt.edu/ver_nota_prensa.php?id_nota_prensa=22135&id_item_menu=6. Acceso: 6 sep. 2025.

CONFAVREUX, J.; SALVI, E. Extremas derechas: 50 tonos de pardo y un deseo de transgresión, **Nueva Sociedad** | Reaccionarios made in America, 312, p. 31-44, 2024, julio-agosto. Disponible en: <https://www.nuso.org/articulo/312-extremas-derechas-50-tonos-pardo-deseo-transgresion/>. Acceso: 3 oct. 2025.

KOFMAN, A. El complot neorreaccionario de Curtis Yarvin. **Nueva Sociedad** | Democracia y política en América Latina, 318, p. 69-99, 2025, junio-julio. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/318-complot-neorreaccionario-curtis-yarvin/>. Acceso: 3 oct. 2025.

CRISAFULLI, L. El odio como dispositivo político. **La Tinta**, 2019. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2019/02/26/el-odio-como-dispositivo-politico/>. Acceso: 30 mar. 2020.

CTERA. **Nuevo ajuste a la educación pública**, 2025, septiembre 15. Disponible en: <https://ctera.org.ar/nuevo-ajuste-a-la-educacion-publica/>. Acceso: 10 oct. 2025.

CTERA. **Presupuesto 2026: Más ajuste para la educación** | Ctera, 2025, octubre 7. Disponible en: <https://ctera.org.ar/presupuesto-2026-mas-ajuste-para-la-educacion/>. Acceso: 10 oct. 2025.

FERNÁNDEZ, M. Vouchers educativos: ¿cómo funciona el sistema que propone Javier Milei y sería posible aplicarlo en la Argentina? **Infobae**, 2023, abril 26. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2023/04/26/vouchers-educativos-como-functiona-el-sistema-que-propone-javier-milei-y-seria-posible-aplicarlo-en-la-argentina/>. Acceso: 6 sept. 2025.

FORTI, S. **Extrema derecha 2.0**: Qué es y cómo combatirla. Siglo XXI de España Editores, 2021.

FORTI, S. **Posverdad, fake news y extrema derecha contra la democracia**. Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina, 298, p. 75-91, 2022, abril 20. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/posverdad-fake-news-extrema-derecha-contra-la-democracia/>. Acceso: 6 sep. 2025.

FORTI, S. **Democracias en Extinción**: El Espectro de Las Autocracias Electorales (1st ed). Ediciones Akal, 2024.

FRIEDMAN, M. The Role of Government in Education. En R. A. Solo (Ed.). **Economics and the Public Interest**, p. 123-144, 1955. Rutgers University Press.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Libertad de Elegir**. Folio, 1997.

SUMÁRIO

GONZÁLEZ, J. L. **El loco**. La vida desconocida de Javier Milei y su irrupción en la política argentina. Planeta, 2023.

INFOBAE. "No al Cientificidio": El reclamo de miles de "eternautas" del Conicet ante el recorte de presupuesto. **Infobae**, 2025, mayo 28. Disponible en: <https://www.infobae.com/tendencias/2025/05/28/no-al-cientificidio-el-reclamo-de-miles-de-cientificos-del-conicet-ante-el-recorte-de-presupuesto/>. Acceso: 6 sep. 2025.

KAISER, A. **Parásitos mentales**. Siete ideas progresistas que infectan nuestro pensamiento y sociedad. Ariel, 2024.

KAKUTANI, M. **La muerte de la verdad**. Notas sobre la falsedad en la era Trump. Galaxia Gutenberg, 2019.

KOFMAN, A. El complot neorreaccionario de Curtis Yarvin. **Nueva Sociedad** | Democracia y política en América Latina, 318, p. 69-99, 2025, julio.

LAJE, A. **(LA CULTURA WOKE Y LA FAMILIA**, 2025, octubre 20. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x5kHVFeyOC0>. Acceso: 21 oct. 2025.

LUCAS, R. E. JR. On the Mechanics of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, v. 22, n. 1, p. 3-42, 1988.

NUNES, R. **Bolsonarismo y extrema derecha global**: Una gramática de la desintegración. Tinta Limón Ediciones, 2024.

ROTHBARD, M. **Educación**: Libre y obligatoria. Instituto Mises, 2019.

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Prometeo, 2018.

SEMAN, P. (coordinador). **Está entre nosotros**: ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir? Siglo XXI Editores, 2023.

STEFANONI, P. Antiprogresismo. Un fantasma que recorre América Latina, **Nueva Sociedad**, 2018. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/antiprogresismo/>. Accesado: 25 sep. 2020.

STEFANONI, P. **¿La rebeldía se volvió de derecha?** Siglo XXI Editores, 2021.

STEFANONI, P. ¿Libertad sin democracia? Distopías neorreaccionarias que recorren el mundo. **Nueva Sociedad** | Democracia y política en América Latina, 315, p. 117-130, 2025, febrero. Disponible en: <https://www.nuso.org/articulo/315-libertad-sin-democracia/>. Acceso: 6 sep. 2025.

TERIGI, F. "¿Con estos datos podemos afirmar tan livianamente que 'no entienden lo que leen'?" **Feminacida**, 2024, 1 de marzo. Disponible en: <https://www.feminacida.com.ar/plan-de-alfabetizacion-milei/>. Acceso: 6 sep. 2025.

VIA LIBRE. **Entrevista a Javier Milei** [Via Libre 24 Horas - TVN Chile], 2019, diciembre 19. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CpRQG4b2ApQ>. Acceso: 6 sep. 2025.

SUMÁRIO

3

*Nora Gluz
Axel Kesler*

LA LIBERTAD AVANZA... ¿SOBRE LA EDUCACIÓN?

**LA DESDEMOCRATIZACIÓN DEL CAMPO
ESCOLAR ARGENTINO EN TIEMPOS DE MILEI¹**

1

El presente escrito abreva de las discusiones que venimos dando y las evidencias recopiladas en el marco del proyecto PICT 2020 N° 2910 "La regulación de la cuestión social mediante la educación emocional: un estudio de los procesos de individualización en el campo político-educacional en la Argentina del Siglo XXI", dirigido por Nora Gluz con sede en UNGS; y el UBACYT "Nueva Gestión Pública y subjetividades: liderazgo y emprendedorismo en el campo de la formación docente continuada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015-actualidad)", dirigido por Myriam Feldfeber y con la codirección de Nora Gluz, donde se aloja la beca doctoral CONICET de Axel Kesler "Experiencias estudiantiles en contextos de fragmentación: un estudio a partir de la propuesta educativa de la nueva derecha en el nivel secundario en CABA", dirigida por Nora Gluz.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales y políticas producidas con el avance reciente de las derechas en el mundo son objeto de profundos debates académicos. Entre los fenómenos considerados, distintos autores conceptualizan desde los procesos de captura del Estado por parte de las élites (Oxfam, 2018) y las políticas de retracción de derechos conquistados a lo largo de los últimos dos siglos (Ouviña, 2024), así como procesos más amplios vinculados a las transformaciones en un capitalismo caníbal que erosiona las condiciones para la reproducción social, fagocita la naturaleza y termina por faenar la propia democracia (Fraser, 2023). Entre las consecuencias de este proceso, la pérdida de credibilidad en las instituciones políticas y la apatía por la participación dan cuenta de una “desdemocratización” que se extiende como fenómeno global a la par que se consolidan gobiernos de extrema derecha (Forti, 2024). Los retrocesos, en términos democráticos, no se reducen a la retracción de derechos conquistados ni se expresan solamente en la redistribución regresiva del ingreso, sino suponen la vulneración de las propias estructuras institucionales del Estado y la conformación de nuevos sistemas autocráticos que niegan el conflicto como parte de la política (Forti, 2024).

Los estudios señalan que estos procesos hunden sus raíces en dinámicas de más largo plazo. Ya durante la restauración democrática, tuvo lugar una ampliación de las derechas por fuera de los partidos tradicionales (Morresi, 2024), la pérdida de legitimidad de sus estrategias dictatoriales y el despliegue de un activismo que estructuró una base territorial novedosa, consolidó su trabajo cultural en redes y diluyó – como sucede en distintos países – las diferencias entre aquellas más próximas a la democracia liberal y las más radicalizadas. Nos referimos por estas últimas a aquellas que o bien aceptan la democracia liberal –aunque rechacen la ampliación de derechos –, o bien se muestran renuentes a ella desde una concepción excluyente de la soberanía popular (Morresi, 2024). Este devenir que da lugar a la emergencia de

las llamadas “nuevas derechas” en el siglo XXI (Soler; Morales; Silva, 2024) explica la desmarginalización de sus versiones más “extremas”, así como su capacidad para articularse pragmáticamente en los escenarios electorales y conformar un bloque “fusionista” que amalgama expresiones de raigambre nacionalista-autoritarias y liberales doctrinarias bajo consignas comunes (Bohoslavsky; Morresi, 2025).

En este marco, identificamos que el ascenso electoral de las nuevas derechas en nuestro país hace más de una década constituye un antecedente de las transformaciones que hoy se profundizan con el gobierno de Javier Milei, asumido en diciembre de 2023. Su proyecto se articula con estas tendencias de largo plazo y expresa, de modo singular, cómo el ataque a lo público se edificó sobre un progresivo deterioro de la creencia en la efectividad de lo estatal y sobre transformaciones en las subjetividades juveniles (Semán, 2023). La crisis económica y social, el agotamiento de las fuerzas políticas de las últimas décadas y la reconfiguración del sentido común en el marco de mutaciones sociales más amplias crearon las condiciones de posibilidad para el avance de un proyecto “anarcocapitalista”², que propone abiertamente la destrucción del aparato estatal y de los derechos conquistados. Estas transformaciones profundas dan lugar a posiciones más extremas, en las cuales se instaura un “estatismo autoritario” caracterizado por la degradación del Estado de derecho (Ouviña, 2024). De este modo, los fenómenos recientes presentan, sin duda, rasgos novedosos, pero se apoyan en procesos de más largo aliento que facilitaron su emergencia y arraigo³.

- 2 Esta filosofía a la cual adhiere el actual presidente argentino, Javier Milei, articula concepciones del liberalismo clásico con aportes de anarquistas y del mundo corporativo. Desde allí se postula un ideal de sociedad sin Estado y gobernado por las dinámicas “naturales” del mercado. Asienta sus posiciones en la teoría desarrollada por el estadounidense Murray Newton Rothbard (1926-1995), que ha ido ganando adeptos y cuenta con el apoyo de organizaciones transnacionales e influencers como Axel Kaiser y Agustín Laje. Para más detalles, ver el capítulo 2 de Myriam Feldfeber de este libro: LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE EXTREMAS DERECHAS: de las ideas a las políticas en el gobierno de Milei.
- 3 Ver también, de esta compilación, el capítulo 1 de Camila Potyara Pereira, “O que é Nova Direita: genealogia, discursos e efeitos sobre a proteção social contemporânea”, y el capítulo 4, de Silvia Cristina Yannoulas e Milena Lins Fernandes Soares, “O Projeto Educacional da Nova Direita no Brasil – Materialidades Educacionais Institucionais”.

SUMÁRIO

Son múltiples las modulaciones que han tenido estos procesos en el campo escolar, el cual se estructuró sobre el imperativo de las democracias liberales y el ideal abstracto de igualdad hoy impugnado. Estos sectores cuestionan que la educación sea un asunto de Estado y se convierte en eje de importantes reconfiguraciones al servicio de un capitalismo donde los bancos y las instituciones financieras globales regulan y gobiernan las relaciones centrales de la sociedad capitalista (Fraser, 2023). La expresión más palpable en nuestro país es la degradación de las estructuras administrativas que gobiernan la educación: de Ministerio de Educación a Secretaría subordinada al nuevo Ministerio de Capital Humano. Junto con ello, se destaca la reconfiguración del derecho a la educación como un "derecho personal" (Feldfeber, 2024), con una especial preocupación por colocar en el centro a la familia de base conservadora e instaurar una nueva dogmática de derechos humanos mediante la "juridificación reactiva" (Saforcada; Ximenes, 2024). Avanza, de este modo, una agenda "antipopulista" en la educación, que es impulsada por facciones del nacionalismo conservador y el liberalismo clásico, en articulación con actores empresariales transnacionales, reagrupados bajo las banderas del movimiento liberal-libertario (Morresi; Vicente, 2021). El nuevo orden simbólico, que se promueve a través de la llamada batalla cultural, promueve la despolitización de las desigualdades al concebirlas como un producto natural del desarrollo social sobre las cuales el Estado no debe intervenir (Caggiano, 2024; Perez Sainz, 2019).

Siguiendo estas preocupaciones, el capítulo propone reconstruir las principales disputas por el derecho a la educación en Argentina, desde el ascenso del gobierno de La Libertad Avanza (LLA), siguiendo las transformaciones del campo de la política educativa y los supuestos que movilizan sobre las desigualdades sociales. Mostraremos cómo la desdemocratización consolidada con el avance de las nuevas derechas, que allanaron el camino a sus versiones más radicalizadas, se materializa en la educación a partir

del cercenamiento de los espacios de deliberación; la desresponsabilización por las desigualdades y el consecuente resquebrajamiento de lo común; y el advenimiento de una nueva lógica de las “tres M” (méritos, métricas y mercado) para una escuela cuestionada por su carácter “adoctrinador”⁴.

El capítulo se estructura en cinco partes. Además de esta introducción, presentamos tres apartados distintos con los ejes centrales de las transformaciones y finalizamos con una lectura del proyecto societal que las extremas derechas están construyendo en general y en el campo educativo en particular. Allí argumentamos que, más allá de los triunfos y derrotas en el plano electoral, están logrando imponer una agenda en la cual se corren las fronteras de lo pensado, cuestionando incluso consensos de la democracia liberal como la obligatoriedad escolar⁵.

SUMÁRIO

GOBERNAR SIN DELIBERACIÓN DEMOCRÁTICA: ¿HACIA UN GOBIERNO AUTOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN?

El proceso de desdemocratización tiene como una de sus bases de sustentación el deterioro de la institucionalidad que sostiene los derechos sociales, políticos y las libertades individuales. En esa línea, el cercenamiento de instancias políticas de deliberación democrática y la reducción a un carácter meramente formal es un eje transversal del accionar político en estos primeros años de gestión

4 Para una síntesis de lo expresado por el presidente en presentaciones públicas, ver: <https://www.bbc.com/mundo/articles/ce487p4zjq5o>. Último acceso el 3 de noviembre de 2025.

5 Así lo expresó el legislador libertario Bertie Benegas Lynch. Para más detalles, ver: <https://www.lanacion.com.ar/politica/bertie-benegas-lynch-aseguro-que-no-cree-en-la-obligatoriedad-de-la-educacion-y-apunto-contr-a-el-nid07042024/>. Último acceso el 1 de noviembre de 2025.

SUMÁRIO

que se ha erigido a partir de cuatro instrumentos centrales: el abuso del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU), incorporado a la constitución nacional con la reforma de 1994 ante casos excepcionales, la distribución discrecional del presupuesto como herramienta de presión política, el poder de veto presidencial, y la utilización de fuerzas represivas del Estado y de artilugios normativos para silenciar la protesta social. Esto supone una restricción del juego político que se acompaña de un nuevo silenciamiento a diversos colectivos que rechazan el proyecto libertario.

Ya tempranamente, a diez días de asumir la presidencia, se promulgó el DNU N° 70/2023, denominado *Bases para la Reconstrucción de la Economía Argentina*, que supuso una profunda reforma estatal eludiendo la deliberación democrática en el congreso nacional. El decreto contó con 366 artículos, en los cuales se derogaron 30 leyes en su totalidad, 19 de forma parcial, y se modificaron otras 200, así como se le habilitaron poderes especiales por dos años para generar nuevas transformaciones en materia económica, financiera, fiscal, administrativa, previsional, tarifaria, sanitaria y social. El plafón discursivo sobre el cual montaron este procedimiento de desdemocratización descansó en un diagnóstico de “crisis terminal”, que “pone en riesgo la subsistencia misma de la organización social, jurídica y política constituida” (DNU N° 70/2023). En el decreto se sigue con que, si bien no es la primera crisis en la historia, “ninguna de las anteriores, pese a su seriedad, tuvo la magnitud y alcance de la crisis actual”, y en la cual “no hay solución alternativa a un urgente ajuste fiscal que ordene las cuentas públicas”. La elusión de los mecanismos institucionales deliberativos para realizar estos cambios se justifica en que “las medidas resueltas pueden ser efectivas si se disponen sin preanuncio, porque de lo contrario los comportamientos individuales distorsionarían sus efectos”, y que, ante este diagnóstico de crisis, se vuelve urgente realizarlos en lo inmediato. Se trata de una herramienta política legítima, que el congreso tiene potestad de rechazarlos, pero que durante esta gestión se trascienden los casos

de “necesidad y urgencia” (tal como se ha dictaminado en algunas resoluciones judiciales), y se utiliza como instrumento de gobierno permanente, invadiendo competencias legislativas⁶.

Si bien la educación ocupa un lugar ciertamente marginal en ese primer “mega DNU”, su artículo 24 la declara como un “servicio esencial” junto a otras actividades, con las consecuentes implicancias simbólicas que ello implica. Al denominarse, desde las esferas estatales, a la educación como un servicio en vez de un derecho, se abandona una perspectiva que asume la centralidad del Estado para garantizarlo a cualquier persona por el simple hecho de ser ciudadano, y como una herramienta que permite impulsar también otros derechos (Gluz; Karolinski; Kesler, 2024). A tono con las propuestas políticas más generales y con los acuerdos internacionales que posicionan a la educación como servicio comercializable, se concibe como una mercancía, y se limita tanto la soberanía de los Estados como su posibilidad de desarrollar políticas públicas para su ampliación (Feldfeber, 2024).

Aún así, con una larga negociación de por medio, ese DNU se convirtió en un proyecto más escueto – pero no menos ambicioso – que el propio presidente denominó como “una reforma estructural ocho veces más grande que la reforma que hizo Carlos Menem cuando fue el mejor gobierno de la historia”⁷: la “Ley de Bases”, lograda con la adhesión de otras fuerzas políticas, le otorgó al gobierno nacional facultades delegadas que le posibilitaron concretar una serie de transformaciones aún más profundas sin pasar por el congreso nacional. Si bien en el proyecto de ley finalmente aprobado se dejó por fuera

6 Se estima que el gobierno de LLA se posiciona como aquel que más ha utilizado esta herramienta política para gobernar. Ver en: <https://www.palabrasdelderecho.com.ar/articulo/6077/Los-decretos-legislativos-desde-diciembre-de-2023>. Último acceso el 4 de noviembre de 2025.

7 Discurso del Presidente Milei en la Apertura del 143º período de Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación. Vale aclarar que el gobierno de Carlos Saúl Menem fue el que impulsó una reestructuración profunda del Estado, guiado por los principios establecidos en el Consenso de Washington durante los años 90.

el capítulo educativo, la propuesta original impulsada por legisladores oficialistas esboza parte de las orientaciones del gobierno para la educación que serán retomadas y viabilizadas a través de otras medidas implementadas en su primer año y medio de gobierno⁸.

La distribución discrecional de partidas presupuestarias constituye una segunda estrategia de construcción del carácter autocrático del gobierno, utilizado como mecanismo de presión para avanzar con las medidas mencionadas y minimizar resistencias en el ámbito político. El acceso a la recaudación tributaria nacional – particularmente a los recursos coparticipables garantizados por ley – constituye un instrumento indispensable para garantizar las políticas jurisdiccionales. En un esquema de gobierno altamente descentralizado en sus funciones administrativas, como ocurre en áreas sensibles, tales como educación, la disponibilidad de estos fondos resulta decisiva. De ahí que “el manejo de la caja central” se vuelve un instrumento utilizado por distintos gobiernos para el juego político federal (Gené, 2019), pero que incluso aumenta más su relevancia en un contexto de elevada inflación, marcado por la ausencia de una ley de presupuesto vigente y la prórroga del correspondiente a 2023. Un informe de CTERA (2024) evidenció que, durante los primeros siete meses de 2024, las transferencias de fondos al sector educativo se redujeron en un 28% respecto del mismo período de 2023. En contraste, los fondos discrecionales se incrementaron un 81%, y fueron dirigidos principalmente a ocho provincias políticamente alineadas con el gobierno, a las que se asignaron partidas adicionales en el marco de las negociaciones para la aprobación de la Ley Bases en el Congreso de la Nación. Así, se pone de manifiesto el recurso al

8 Allí se proponía avanzar en procesos de privatización al transformar empresas clave del Estado para la difusión de contenido educativo en Sociedades Anónimas, se cuestionaba la propia obligatoriedad escolar, habilitando el homeschooling desde el segundo ciclo del nivel primario, además de introducir nuevos mecanismos de control externo a través de evaluaciones estandarizadas y de un “examen censal obligatorio” al finalizar la escuela secundaria. Estas mismas propuestas habían sido impulsadas en otras ocasiones – por ejemplo, durante el Congreso Pedagógico Nacional de los años 80 – por referentes “libertarios” como Martín Krause y Alberto Benegas Lynch, invocando los principios de subsidiariedad del Estado en materia educativa (De Luca, 2023).

ahogo presupuestario por sobre el debate político en un contexto en el que además se recortan los fondos para el sector a partir de medidas que suspenden apoyos a las provincias, como el Fondo Nacional de Incentivo docente, y agravado por los recortes generales del presupuesto educativo ahora legalizados por la suspensión de la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/2005), que obliga a destinar el 6% del PBI a la educación.

En casos donde las fuerzas políticas avanzaron en dirección contraria a los proyectos del ejecutivo, éste apeló al veto como una tercera estrategia para gobernar sin rendir cuentas. Fue utilizada bajo el argumento de rechazar todo lo que ponga “en peligro” la meta fiscal del déficit cero, y abarcó distintas áreas del gobierno, como educación, discapacidad, salud o sistema previsional. Para el ámbito educativo, el veto al Proyecto de Ley de Financiamiento de la Educación Universitaria tuvo singular repercusión pública al tratarse de una legislación aprobada en ambas cámaras que, considerando el congelamiento presupuestario desde la asunción del nuevo gobierno y la amenaza a la continuidad de funcionamiento de las universidades, encomienda al poder ejecutivo a: convocar paritarias periódicas cada tres meses para recomponer el salario de docentes y no docentes; compensar el desfasaje económico para el funcionamiento universitario (facultades, hospitales e institutos de ciencia y tecnología), producido con el proceso inflacionario; ampliar los montos para la designación de becas y para financiar carreras estratégicas; e incrementar la participación del gasto en educación universitaria al 1,5% del PBI hacia el 2031. Según la fundamentación del proyecto de ley, se pretende así compensar el 134% de desfasaje entre aumento para gastos de funcionamiento y variación de precios, la reducción de actividades académicas, de investigación y de extensión por un presupuesto que cubre el 50% de lo requerido, y un 30% de pérdida del salario real de sus trabajadores⁹. La ley fue

9

Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/descargas/ProyectoLeyFinanciamientoUniversitario.pdf>. Último acceso el 5 de noviembre de 2025.

SUMÁRIO

aprobada en agosto de 2025, y vetada tres semanas después considerando que “dicho gasto genera un desequilibrio fiscal que mina la estabilidad macroeconómica” (Decreto N° 647/2025). Nuevamente, el superávit fiscal se constituye como meta ineludible sobre la cual se permiten quebrar instancias de concertación democrática en la cual participan diversas fuerzas políticas¹⁰.

Estas medidas no han estado exentas de resistencias por parte de amplios sectores sociales, que han reaccionado frente a la pérdida del poder adquisitivo y la erosión de derechos con un elevado nivel de consenso histórico. En este marco, puede identificarse como cuarto instrumento la utilización del aparato represivo del Estado y de artilugios normativos con el objetivo de acallar la protesta social y disciplinar las resistencias emergentes. Como ha ocurrido en otras ocasiones, los gobiernos que implementan políticas de shock, orientadas a la reestructuración neoliberal, suelen acompañarlas con el uso sistemático de la represión para garantizar su viabilidad (Klein, 2007). Esto se logró a través de un nuevo protocolo anti-piquetes, por el cual se habilita, a distintas fuerzas de seguridad, a actuar ante cortes totales o parciales de rutas nacionales y otras vías de circulación sujetas a la jurisdicción federal, incluyendo la interrupción del tránsito particular (Resolución N° 943/2023). Estas medidas posibilitaron el despliegue de las fuerzas represivas del Estado, en más de una ocasión, que se movilizó contra las políticas de ajuste e intervención sobre las instituciones.

Otras veces, se trató de no llegar a esta etapa obstaculizando cualquier proceso de movilización como fue con la declaración de esencialidad de la educación. Este intento – que, como adelantamos previamente, se impulsó en el “mega DNU” durante el inicio de gobierno – pretendió afectar el derecho a huelga del personal escolar al imponer la obligatoriedad de no alcanzar bajo ningún concepto

10

Al momento de escribir este capítulo, el gobierno sufre un importante revés en la cámara de diputados donde se rechazó el veto presidencial. De continuar así en diputados sería, al igual que la emergencia en presupuestaria en el hospital Garrahan - el más importante de pediatría del país - empezarían a cuestionar el proyecto anarcocapitalista de un capitalismo no intervencionista.

SUMÁRIO

“una cobertura menor al setenta y cinco por ciento (75%) de la prestación normal del servicio de que se tratare” (DNU N°70/2023). La medida fue frenada poco tiempo después por el poder judicial al declararla inconstitucional, como ya se había pronunciado en otras ocasiones, en este caso considerando que “pondría en jaque la principal vía de tutela a la que pueden recurrir los trabajadores, ante la dificultad de negociar de manera individual, que no es otra que la acción sindical”¹¹. Este tipo de derivas evidencian lo que distintos autores vienen problematizando en relación a cómo los conflictos sociales y entre poderes desembocan en procesos de judicialización de la política con importantes implicancias en términos de desplazamiento del debate político (Scharager, 2020).

A ello se sumó una novedosa forma de amedrentamiento para silenciar las voces disidentes no solo en las calles, sino también ampliando su alcance a otros espacios de la esfera pública aún en ciernes. La disputa en el terreno digital se pone en juego con la sanción de una ley que habilita el llamado “ciberpatrullaje” en las redes sociales, sin necesidad de una orden judicial (Decreto N° 383/2025). El decreto formaliza una medida ya ejecutada en el 2017 por la misma ministra de seguridad que llevó a iniciar procesos judiciales contra personas que se manifestaron en ese plano, lo cual también evidencia continuidades y profundización de un modelo iniciado por la nueva derecha argentina durante la gestión de la Alianza Cambiemos (2015-2019). Esto supone una restricción del juego político que se acompaña de un nuevo silenciamiento a diversos colectivos que rechazan el proyecto libertario, en el cual la utilización del aparato estatal, para desmovilizar a la sociedad, restringe los mecanismos democráticos de participación social.

La utilización de los cuatro instrumentos analizados se acompañó de otras medidas, que fueron restringiendo el campo

11

Sala de FERIA de la Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo de la Capital Federal (Expedientes N° 56.687/2023 y 56.862/2023).

político como la desestructuración de áreas de articulación federal, minimización de organismos de decisión colectiva, reduciendo sus representantes a su mínima expresión, y la supresión de las paritarias docentes nacionales. Aunque aún existen discusiones sobre cómo calificar este tipo de modelos institucionales, consideramos que la noción de autocracia propuesta por Steven Forti (2024) se aproxima a este nuevo avance de las derechas, no tanto por la concentración del poder absoluto en un solo individuo o un grupo reducido, sino por traducirse en sistemas que vacían desde dentro las democracias liberales sin perder su apariencia. La construcción de una política que elude la rendición de cuentas y los consensos, así como la poca o nula tolerancia a la oposición o la disidencia, erosiona así la democracia desde sus propias instituciones.

SUMÁRIO

LA DESRESPONSABILIZACIÓN POR LAS DESIGUALDADES Y EL RESQUEBRAJAMIENTO DE LO COMÚN

Una segunda dimensión del proceso de desdemocratización es la disminución de la responsabilidad pública sobre la desigualdad social y la consecuente erosión de lo común. A lo largo de la historia de las democracias capitalistas, las disputas entre actores sociales se han orientado a politizar las desigualdades mediante la visibilización de distintas dimensiones que le atañen, como problemas públicos y su conversión en asuntos en cuestiones a ser atendidas por el Estado (Perez Sainz, 2019). Esto fue dando lugar a una intensificación de la política social para asumir responsabilidades colectivas frente a diversas contingencias sociales que se constituyeron como conquistas populares en el marco del orden social capitalista (Hintze; Danani, 2022). Sin embargo, no se trató de un proceso lineal y progresivo, sino que debe pensarse como “oleadas” de avance y

retroceso (García Linera, 2017) condicionadas por las disputas entre corrientes conservadoras y progresistas, especialmente en lo “referente a la posición del Estado en la implementación de políticas activas para reducir las desigualdades de ingreso entre ricos y pobres” (Kessler; Vommaro, 2021, p. 47).

Lo que se produce con el avance de las extremas derechas es una retracción del campo de intervención estatal en lo referente a la puja por el bienestar social. Desde la perspectiva libertaria, que encuentra resonancia en un contexto de descreimiento de la actividad política (Forti, 2024), la verdadera ley que regula las relaciones sociales es la “mano invisible del mercado”. El intercambio entre sujetos individuales, bajo el supuesto de una igualdad de oportunidades, el acceso a información y la competencia perfecta, fijaría los criterios de intercambio que llevan al equilibrio natural de las cosas. De ahí que, para esta corriente, tal como pronunció Javier Milei retomando las ideas de Margaret Thatcher, “no existe la sociedad, sólo individuos”. Esta concepción deslegitima la acción estatal como instrumento de redistribución y reconocimiento, concibiendo los derechos sociales como una idea “parasitaria” que, en palabras del propio presidente:

[...] busca generar expectativas ilimitadas en la gente sosteniendo que cada necesidad es un derecho y que todos los derechos requieren intervención estatal y gasto público. El problema está en que, para poder cumplir con semejante disparate, habría que incumplir la primera ley de la economía que es la ley de la escasez (Javier Milei, 2025¹²).

Según sigue su discurso, los populistas desconocen esta “ley de la economía” al anteponer la “ley política” de un alto gasto público que, por sólo existir, fabricaría poblaciones parasitarias y dependientes de esos recursos. Se construye una alteridad entre libertad e

12

Discurso pronunciado en la “Derecha Fest” (22/07/2025). Disponible en <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/51036-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-la-derecha-fest-cordoba>

igualdad como principio rector de las políticas públicas bajo la lógica de un juego de suma cero en el que la libertad se obtendría a costa de una reducción de las demandas de igualdad.

Estas perspectivas arraigan en sociedades profundamente transformadas por los cambios en el mundo del trabajo, donde la inserción adquiere un carácter cada vez más individualizado y se intensifica la preocupación por la gestión del propio tiempo, al mismo tiempo que proliferan nuevas formas de autoexplotación en detrimento de las protecciones que ofrecían las modalidades tradicionales (Minteguiaga; Hopp, 2024). Sin embargo, también se potencia frente a una “repolitización conservadora”, por la cual opera la extrema derecha que implica la negación de los avances en el reconocimiento de las desigualdades y la inclusión de grupos sociales históricamente privados de derechos sociales. Se trata de un proceso inverso a los que, en otras experiencias políticas, se caracterizó por su “despolitización”, apelando a estrategias de desmovilización social y a discursos más bien de tipo “postideológicos” (Vommaro; Morresi, 2015).

A diferencia de las formas de operar de la derecha tradicional, la repolitización conservadora de este sector se sustenta sobre la movilización de bases sociales que comienzan a construir sus propios eventos y ocupar los espacios públicos. Encuentran un amplio protagonismo de las juventudes interpeladas por el contexto de deterioro social, el rechazo a las medidas de cuarentena durante la crisis del COVID y la “novedad política” que significa la retórica libertaria (Vázquez, 2023). En esa convocatoria, se produce una sobreexcitación en cuanto a los discursos de odio (Ipar, 2024), que tienen como principal foco aquellos grupos sociales destinatarios de las políticas de reconocimiento durante el período progresista. La figura de la “casta”, entendida como todo aquel que percibe recursos estatales, se construye simbólicamente como el chivo expiatorio de los problemas sociales de la época. Se concibe que estos sectores generan desequilibrios en las cuentas fiscales al “vivir de la teta del Estado” en vez de construir sus propias salidas individuales a los contextos de crisis,

atentando contra un ideal de subjetividad neoliberal basado en la autovalía y la construcción del empresario de sí mismo. De este modo, se politiza una preocupación común de la población, que es la crisis social y económica, en este caso, reencauzándola hacia la deslegitimación del Estado y el dismantelamiento del régimen bienestarista, que permitió perpetuar incluso el capitalismo a través de la pacificación de la relación capital-trabajo durante el siglo XX (Castel, 1997).

La relativa socialización de la reproducción de la vida por el sector público constituye no sólo un medio para atender necesidades de particulares (de las “personas humanas”), como parece a primera vista, sino que es un modo de tejer una vida social en común, de hacer sociedades más o menos integradas, en las que las personas, los grupos, las clases incluso, pueden ser, sentirse, reconocerse y ser reconocidas (o no), como parte de una misma trama. Un modo de reproducción social que comprende necesidades que son sociales en sentido estricto, porque son de la existencia misma de la sociedad; de su cohesión y de su existencia material, más allá de las necesidades de los hogares (Grassi, 2019, p. 6).

En ese sentido, el proyecto político-cultural sobre el cual se sustenta el gobierno libertario prescinde de la política pública para la construcción de un orden social justo y, por ende, de los derechos. Ello se materializa en una profunda transformación de la arquitectura institucional del Estado al rearticular gran parte de las áreas destinadas a las políticas sociales bajo un nuevo Ministerio de Capital Humano en el cual se integran los anteriores ministerios de Educación, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social y Cultura. Esta reubicación se vuelve central para entender cómo se plasman nuevas prioridades de la agenda pública, así como responsabilidades sociales y formas de construcción de la política (Gluz; Karolinski; Diyarian, 2020; Gluz, 2020 y 2023).

En el caso de la educación, la reorganización en la arquitectura institucional implicó una pérdida de jerarquía en el organigrama

SUMÁRIO

de gobierno y su subsunción a los principios de la teoría del capital humano (TCH). Se trata de un enfoque que concibe a los sujetos como “capitales” a potenciar desde una lógica de la “autoinversión” y en la cual la “cuestión social” se convierte en un asunto personal de competencias y empleabilidad (Aronson, 2007). En ese sentido, cobra relevancia una nueva forma de construir política social que prescinde de los soportes para la inserción en distintos espacios de la vida colectiva y para distribuir socialmente el compromiso por la reproducción de la vida. Por el contrario, la lógica que prevalece es la de la responsabilización individual, donde cada sujeto debe gestionar sus propios riesgos y asegurar su trayectoria a partir de recursos personales, en un escenario atravesado por la incertidumbre laboral y la erosión de los mecanismos tradicionales de protección social. De ahí se deriva el profundo desfinanciamiento e interrupción de áreas y programas claves que, basados en una perspectiva de responsabilidad pública sobre las condiciones para el goce del derecho a la educación, posicionaban al Estado en un lugar central frente a las desigualdades sociales. La interrupción de la obra pública y, con ello, del Programa de Fortalecimiento Edificio de Jardines Infantiles expresa esta dinámica de erosión de la intervención estatal sobre las condiciones que garantizan los procesos pedagógicos. Del mismo modo, la nación se desentiende de las condiciones laborales docentes al derogar el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID)¹³, eliminar el Fondo Nacional de Compensación Salarial¹⁴ y suspender las paritarias docentes nacionales que supusieron delegar tareas fiscales a las provincias.

El correlato del desfinanciamiento es la devolución de la responsabilidad pública por las trayectorias educativas y por la integridad de los derechos a individuos e instituciones, lo que supone una

13 El FONID fue un complemento salarial abonado por el gobierno nacional con el objetivo de mejorar la remuneración docente.

14 Se trató de una política destinada a asistir a las provincias con menores recursos fiscales mediante transferencias nacionales que garanticen el pago de salarios docentes básicos, con el fin de reducir desigualdades entre jurisdicciones.

“privatización” del acceso al bienestar (Danani, 2005). Cabe recordar que la socialización de la responsabilidad por las desigualdades no es más que una sustracción del carácter privado de ciertos asuntos para constituirlos como ámbito de intervención de la política pública, una concepción en la cual las necesidades se constituyen como problemas colectivos y no meramente individuales. Es por eso que la desindividualización de lo social es parte de las luchas frente al capitalismo caníbal (Fraser, 2023).

Esta descolectivización del bienestar se acompaña de procesos simbólicos, y, por ello, tal vez más efectivos en el largo plazo, de construcción de una nueva doxa desde la cual se busca naturalizar el orden desigual. Impugnando los procesos de reconocimiento de colectivos históricamente invisibilizados, se dismantelan programas claves para la transmisión de perspectivas igualitarias de género que tienen, por fin, evitar la discriminación. Asimismo, se eliminan programas que trabajan la memoria sobre el pasado reciente, en el cual se cometieron delitos de lesa humanidad perpetrados por el propio Estado, ya que se considera también como parte del “adoctrinamiento” estatal. Como se ha estudiado, para el caso brasileiro¹⁵, la combinación de estas dos estrategias (denuncia de la “ideología de género” y negación del terrorismo de Estado) se construyen sobre una retórica de neutralidad ideológica que actúa tergiversando conceptos científicos para exaltar los roles de género tradicionales y la clausura de posiciones políticas críticas (Yannoulas; Afonso; Pinnelli, 2021; Gluz, 2020 y 2023; Gluz; Feldfeber, 2021).

Como contrapunto, la participación estatal se reduce al control social, la difusión de valores tradicionales y la reproducción de intereses mercantiles. Así, se avanzó en la implementación de dispositivos de control ideológico mediante la habilitación de canales de denuncia frente a contenidos supuestamente partidarios o

15

Este tema se profundiza en el capítulo 6 de este libro “Tergiversação como estratégia da Nova Direita: existe a ideologia de gênero?” de Sophia Afonso e Anabelle Carrilho da Costa.

SUMÁRIO

la creación de una contranarrativa al intervenir sobre la ESI desde enfoques biologicistas¹⁶. Según declaraciones de funcionarios del Ministerio de Capital Humano, “elegimos contenidos no politizados y que se apoyen en la rama biológica, que es la familia. Después, en sus casas, que las familias les enseñen los que se le canta, pero el Estado en esas cosas no se mete”¹⁷. Entre las estrategias institucionalizadas, se encuentra la utilización de los canales oficiales de gobierno para difundir perspectivas negacionistas basadas en lo que históricamente se consideró como “teoría de los dos demonios” (Feierstein, 2018) y la creación de una nueva oferta de Paka Paka – primer canal estatal infantil – para promover ideas libertarias: “hay algo más aterrador que un monstruo: un subsidio”, “este es Karl Marx, fanático socialista cuyas ideas llevaron a la muerte de muchas personas”, “los únicos derechos que tenemos son los que no obligan a nadie a trabajar para nosotros” son frases que se reflejan en los capítulos de esta nueva programación. También se observan intentos de controlar el desarrollo de la investigación científica crítica mediante la intervención de organismos clave como la Agencia Nacional de Investigación, acotando los miembros para concentrar las decisiones en unos pocos, y la propuesta de eliminar el área de ciencias sociales del CONICET al promover su exclusión total en los ingresos a carrera correspondientes al año 2022 (resueltos en el 2025) a tono con una propuesta que circuló de la fundación cercana al gobierno nacional “Libertad y Progreso”¹⁸.

La repolitización conservadora como modo de negación de los avances en las políticas de reconocimiento, la devaluación de

16 Para mayor detalle, ver el capítulo 5 de este libro: “Actores Neoconservadores, Arenas de Disputa y los Nuevos Límites de lo Decible Frente a la Educación Sexual Integral en Argentina” de Germán S. M. Torres

17 Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-elimino-contenidos-de-la-esi-por-considerar-que-ejercian-adoctrinamiento-nid09012025/>. Último acceso el 4 de noviembre de 2025.

18 Ver en: https://www.libertadyprogreso.org/images/Propuesta%20de%20reforma%20del%20CONICET_%20Informe%20Políticas%20Publicas%20LyP%20Mayo%202025.pdf. Último acceso el 20 de octubre de 2025.

SUMÁRIO

la relevancia de las políticas públicas y su subsunción a la lógica del capital, y la privatización del bienestar social dan cuenta de un proceso de desocialización de la responsabilidad por las desigualdades sociales en el gobierno libertario. Las dinámicas que llevan a la apropiación de excedentes y acaparamiento de los mecanismos de reproducción de esas disparidades sociales se invisibilizan frente a la naturalización de ese orden social y la responsabilización individual por la inserción en las estructuras ya establecidas. Mientras se promueve el acallamiento de los colectivos afectados al ser objeto de ataque en las “democracias de la crueldad” (Ipar, 2024), predomina una lógica en la cual los problemas sociales se buscan convertir en asuntos de carácter privado. En esa disociación público-privado, se produce un debilitamiento de “lo común” entendido como el reconocimiento de experiencias compartidas y el involucramiento de la comunidad en el devenir de lo social. La ruptura de las prácticas deliberativas y la neoliberalización de lo social refuerzan este proceso, al corroer las condiciones mismas para desplegar luchas políticas y sociales colectivas. Allí, donde los vínculos comunitarios procuran sostener lo “inapropiable de tal modo que se preserve y se transmita” (Laval; Dardot, 2015, p. 319), se impone en cambio la exigencia de competitividad y apropiación, debilitando el control democrático de las instituciones de reciprocidad y solidaridad.

¿EL PROYECTO EDUCACIONAL DE LAS TRES M? MÉRITOS, MÉTRICAS Y MERCADO

Más allá del desinterés por la escuela en el discurso libertario, acusada de “adoctrinar” y “obligar” a las familias a asistir, es indudable que – como ámbito central para la producción y reproducción de una doxa común (Bourdieu, 1986) – se configura en una arena

de disputa en la que hasta el actual gobierno antiestatista pretende incidir. Ello porque es, sin dudas, un espacio fértil para la reconstrucción ideológica que las nuevas derechas utilizan en su afán de restaurar el bloque hegemónico conservador-liberal (Yannoulas, 2024). En las políticas educativas de los primeros años de la gestión libertaria se pueden vislumbrar algunas claves que anticipan el modelo propuesto para la educación y en el cual se delinea una tercera dinámica de desdemocratización sostenida sobre tres pilares: métrica, mérito y mercado.

La métrica se expresa en la centralidad de lo “medible” como valor para la educación, restringiendo su sentido al aprendizaje de aquello que puede evaluarse a través de pruebas estandarizadas. Estas lógicas que comenzaron a expandirse de manera sostenida desde la década de 1990, con la proliferación de las evaluaciones internacionales, adquirieron mayor centralidad en los gobiernos de nueva derecha como dispositivo de regulación de los procesos pedagógicos (Rodrigo, 2021)¹⁹. Se apoyan en el supuesto de que no es posible diseñar políticas públicas sin una “evidencia científica” capaz de medir el impacto de las decisiones adoptadas, aunque ello invisibilice que la construcción de tales instrumentos técnicos también supone una intervención política sobre la realidad. En este marco, la asociación entre “calidad” y mejora de los resultados en las evaluaciones se erige como el argumento privilegiado para orientar la acción estatal desde un enfoque tecnocrático que clausura el debate político. De este modo, se traslada la preocupación educativa desde la formación integral hacia el rendimiento cuantificable, incluso avanzando en dimensiones tradicionalmente consideradas subjetivas como las denominadas habilidades socioemocionales (HSE) (Gluz, 2023; Gluz *et al.*, 2021; Rodrigo; Kesler, 2024; Gluz; Caride; Malvicino, 2025).

19

El capítulo 14 de este libro “Entre la gestión y el control: la evaluación de las habilidades socioemocionales como estrategia de reconversión global de la educación. Apropiaciones locales en Argentina”, escrito por Lucrecia Rodrigo, analiza detalladamente esta cuestión.

SUMÁRIO

En relación a esta preocupación por lo cuantificable, el Plan Nacional de Alfabetización se constituye como caso paradigmático que ha ocupado un lugar central en la agenda de gobierno al haber sido la principal política educativa anunciada durante los dos años de gestión y con mayor lugar en el presupuesto. La propuesta surge de una campaña de la ONG Argentinos por la Educación (AxÉ), basada en los resultados de pruebas, en evaluaciones nacionales e internacionales de lectura y escritura. Lo paradigmático no son sólo las lecturas tendenciosas de los datos que trasponen “alfabetización” con “comprensión” de ciertos textos, sino también que la política pública focaliza en las estrategias de enseñanza y la multiplicación del “monitoreo” en el ciclo inicial de la escuela primaria mientras desatiende las condiciones materiales e institucionales para mejorar los procesos pedagógicos a lo largo de la trayectoria educativa (Diker, 2024). Allí, se puede volver a enfatizar en la interrupción de programas clave vinculados a la construcción de obra pública, la distribución de materiales digitales, el fortalecimiento del salario docente, entre otras cuestiones (Gluz; Karolinski; Kesler, 2024).

El mérito, como segundo pilar del proyecto educativo libertario, se articula en torno a una lógica de merecimiento anclada en las dinámicas de individuación social. En esta clave, la responsabilidad de garantizar trayectorias educativas ya no recae en el Estado, sino en la “activación” de los sujetos. Este reposicionamiento en el cual el orden meritocrático individualizante se constituye como principio de justicia social, se visibiliza en las transformaciones recientes en las Becas Progresar (Gluz; Ochoa, 2022, 2024), que incorporan nuevas condicionalidades sobre el rendimiento académico (“no adeudar materias a fin del ciclo lectivo”) y la realización de cursos de “autodiagnóstico”. Estos nuevos criterios de penalización económica incorporados forjan concepciones de responsabilización individual por los fracasos escolares²⁰.

SUMÁRIO

Estos cambios implican una reorientación de las políticas educativas hacia la incorporación de dinámicas de individuación contemporáneas que, retomando críticas sobre la ineffectividad de los procesos de burocratización y la necesidad de promover una mayor autonomía en los sujetos, convocan a la activación individual como modo de combatir la cuestión social (Merklen, 2013). La desdemocratización opera promoviendo la internalización de responsabilidades por cuestiones de dimensión social bajo nuevas subjetividades afines a la lógica mercantil, también en línea con los postulados de la TCH que – como vimos previamente – se convirtieron en principios rectores de las políticas sociales. Ello se hace visible en la actual propuesta para transformar la escuela secundaria, cuyos primeros borradores, recientemente difundidos y enviados al CFE, refuerzan estas nuevas subjetividades neoliberales (Laval; Dardot, 2013). Allí se explicita la expectativa de “formar jóvenes emprendedores, capaces de resolver problemas y de insertarse laboral y socialmente en el mundo contemporáneo, y que tengan un sentido existencial que les permita desplegar la mejor versión de sí mismos” (Secretaría de Educación, 2025). Esa “mejor versión” del sujeto no hace más que cristalizar una reconfiguración de la lógica meritocrática bajo un lenguaje motivacional que enmascara la subordinación de la educación a las demandas del capital.

En línea a esta nueva definición del sujeto educativo, se presenta, en julio de 2025, en las redes oficiales del Ministerio de Capital Humano, una “renovación curricular” para todos los niveles de enseñanza organizados en cinco ejes que permitirían adaptar la educación a “los desafíos actuales y futuros”. Entre ellos, destacamos particularmente la preocupación por introducir contenidos de “alfabetización financiera” para “promover una ciudadanía consciente, capaz de administrar sus recursos con autonomía y construir una adecuada salud financiera”. De acuerdo a lo señalado en diversos estudios sobre estos enfoques, se presenta desligado de la economía como campo de conocimiento general y deriva en una enseñanza de carácter utilitarista orientada a formar “clientes financieros” antes que ciudadanos

SUMÁRIO

críticos frente a las transformaciones del sistema capitalista y sus efectos en la desigualdad social (Lo Cascio, 2022). A su vez, se coloca el foco en las HSE para el “desarrollo de competencias personales y sociales en los estudiantes, tales como la autonomía, la empatía, el trabajo en equipo, la regulación emocional y la convivencia saludable”. Así, el enfoque de la educación emocional se expande no sólo como objeto de medición, sino como contenido formativo que supone la psicologización de los problemas sociales y la construcción de un nuevo tipo de conformismo social (Nobile, 2017; Gluz *et al.*, 2021, 2023; Gluz; Caride; Malvicino, 2025)²¹. Finalmente, la articulación entre métrica, mérito y mercado converge en propuestas educativas que impulsan procesos de privatización tanto endógena como exógena. Se trata de iniciativas que, aun presentadas como políticas públicas, son promovidas, financiadas y muchas veces implementadas por actores privados con la lógica del negocio como horizonte. Ejemplos claros se encuentran en la expansión de programas de formación en liderazgo, emprendedurismo o educación emocional que operan a través de poderosas redes de política sostenidas por financiamiento corporativo global, desde Tech for all y sus aliados locales; universidades privadas que como UDESA dictan cursos para directivos del sector estatal de distintas jurisdicciones, o propuestas de educación emocional que alimentan la industria de la felicidad (Feldfeber; Gluz; Rodrigo, 2025a, 2025b). Esos grupos despliegan estrategias de incidencia entre las que se destaca su activismo digital por el que no sólo influyen la toma de decisiones, sino que construyen un nuevo conformismo. Con esto, se impulsa la formación en habilidades blandas requeridas por el capitalismo contemporáneo y que, retomando principios de la psicología positiva, asocian el desarrollo de las HSE, el liderazgo y el emprendedurismo con el éxito académico, la empleabilidad, la prevención de problemáticas sociales y la mejora del clima

21

Para más detalle, se sugiere leer el capítulo 13 de este libro: “Detrás del vidrio oscuro - Las dinámicas de institucionalización de la educación emocional y las pedagogías de mercado en la Argentina contemporánea”, de Lucía Caride.

escolar. Se trata de soluciones individuales a problemas estructurales que refuerzan la construcción de sujetos resilientes, responsables y adaptables (Feldfeber *et al.*, 2025a).

También emergen otras formas de privatización por la vía de las transferencias de recursos hacia el sector privado. El caso más emblemático es el lanzamiento de una política de Vouchers Educativos que implica un recorte en programas socioeducativos y la introducción de una nueva lógica de financiamiento “a la demanda” superpuesta a las ya existentes subvenciones y exenciones de impuestos al sector privado. Consiste en la transferencia de dinero a familias de estudiantes que asisten a instituciones de gestión privada con más del 75% de la cuota subvencionada por el Estado, por el monto equivalente al 50% de la cuota programática de jornada simple (Resolución N° 61/MCH/24). Si bien el programa se aparta de los preceptos fundacionales de las escuelas económicas clásicas, funciona como un sostén para la matrícula del sector privado que atraviesa una decadencia en las últimas décadas en un contexto de crisis económica y social. Al mismo tiempo, opera en el plano simbólico: más allá de que no modifique de manera inmediata el esquema de financiamiento escolar debido a las limitaciones del federalismo educativo, inaugura un escenario de prueba para esta modalidad y difunde una racionalidad alineada con el modelo privatizador (Gluz; Karolinski; Kesler, 2024; Gluz; Kesler, 2024; Kesler, 2025).

De este modo, los poderosos actores privados no solo logran construir agenda pública, sino que desarrollan negocios destinados a diseñar y atender políticas educativas que respondan a los problemas instalados por ellos mismos. Se trata de un movimiento doble que, lejos de ampliar la esfera democrática, despolitiza y resitúa, en el plano de la responsabilidad personal, las desigualdades sociales al redefinirlas como asuntos individuales. Esta perspectiva no reproduce de manera simple las viejas teorías del capital humano, puesto que muchos de estos sectores incluso descreen de la capacidad de la escuela como institución de formación y movilidad social. La lógica que emerge es

la de una rendición de cuentas trasladada al mercado donde ya no se trata de responder ante la ciudadanía ni de sostener un espacio público de referencia, sino de convencer a los inversores de que vale la pena financiar. La educación deja así de articularse con principios de ciudadanía y justicia social para reconfigurarse en función de parámetros de rentabilidad, inversión y retorno económico.

REFLEXIONES FINALES: ENTRE LA EROSIÓN DEMOCRÁTICA Y LA PÉRDIDA DE "LO COMÚN"

La democracia está en peligro. El avance del anarcocapitalismo como fuerza política que desvincula la socialización de la responsabilidad por las desigualdades al Estado, estigmatizando sus intervenciones como sostenimiento de una "casta", está llevando al extremo de la crueldad el sometimiento al despojo a los grupos más vulnerados, a quienes además culpabiliza por sus posiciones. La presunción de que el propio accionar estatal ha desestimulado su progreso arraiga en experiencias de quienes ven debilitada las protecciones sociales en las últimas décadas, que su inserción en el mundo laboral aconteció por vías cada vez más precarias y sin protecciones sociales y que se vieron obligados a apelar a estrategias individuales para sostenerse en el mundo. Existe una proliferación de clivajes a partir de los cuales se vive la desigualdad y que abona a la fragmentación de las luchas y el resentimiento con las protecciones aún en pie (Dubet, 2023). Sobre la precarización de lo público, se consolidan discursos que profundizan esa situación y erosionan los principios democráticos al limitar su horizonte de participación plena en la sociedad. De este modo, se debilita la posibilidad de ampliar derechos sustentados en la vida colectiva y en la garantía efectiva de igualdad para la satisfacción de las necesidades.

SUMÁRIO

Contrariamente, se vulnera la división de poderes, los mecanismos de participación social y las protecciones sociales, y se reduce la democracia sin conservar siquiera dimensiones centrales de su plano meramente formal. Su consecuencia lenta y no siempre visible es la conversión del sistema democrático en una fachada. Frente a ellas, se erige un repertorio de supuestas soluciones “prácticas”, “especializadas” y “eficientes”, que funcionan como dispositivos de justificación de una reconfiguración estatal en clave tecnocrática. Como novedad respecto a otras etapas del gobierno de derecha, se le agrega un componente de “crueldad” en el cual los profundos cambios se montan sobre la deshumanización y humillación de grupos sociales responsabilizados por la crisis (Ipar, 2024). Las políticas que promueven la justicia social y los derechos humanos se posicionan en este discurso como culpables del malestar subjetivo que generan las políticas de ajuste por ser la causa del deterioro social y económico. Esta racionalidad política se expande en un Estado que declara constantemente situaciones de emergencia, produciendo así un terreno propicio para la verticalización de los poderes y la concentración de la toma de decisiones. Lejos de constituir un proceso neutro para ganar en “libertad”, esta dinámica opera como un mecanismo de desdemocratización que limita los márgenes de la deliberación colectiva y devuelve al terreno de lo privado problemáticas que atañen al conjunto social. La democracia, aun con sus imperfecciones y limitaciones, se ha estructurado históricamente como uno de los pocos medios para contener lógicas económicas dominantes, atenuar los efectos de la desigualdad y forjar espacios de participación (Laval; Dardot, 2015). Su debilitamiento opera en un sentido de restricción de “lo común”, entendido como el involucramiento de la sociedad en calidad de iguales en las actividades, tareas y decisiones que hacen a su propio destino.

En ese marco, la educación se vuelve un terreno de disputa privilegiado para la conformación de una doxa afín a este proyecto societal. Por un lado, las políticas de las extremas derechas

SUMÁRIO

abandonan el ideal abstracto de igualdad que erigió históricamente el campo escolar cuando se profundizan las dinámicas de fragmentación mediante la descentralización de hecho de responsabilidades a medida que avanza el desfinanciamiento, se destruyen instancias de decisión sobre los rumbos del sistema, se eliminan políticas para la construcción de soportes institucionales y se involucran nuevos actores externos. Al mismo tiempo, como contracara de estos procesos, se propone un abandono estratégico de lo común en lo que algunos autores han denominado como una “captura” de la subjetividad (Quadros; Krawczyk, 2021) al expandir el capital a todas las dimensiones de la vida humana y retraer los problemas públicos al plano de la responsabilidad individual. La denuncia sobre el adoctrinamiento educativo y las propuestas de reconstruir un sistema más “neutro” funcionan como ocultamiento de este interés hegemónico. Se monta sobre la apuesta a una nueva subjetividad “autorregulada” que, lejos de cuestionar críticamente el mundo, naturaliza las desigualdades sociales mediante la exaltación del individualismo. Es consecuente a un nuevo conformismo social en el cual se articulan ideas conservadoras que reivindican el modelo de familia y la moral tradicional, al tiempo que estigmatiza las luchas que, en las últimas décadas, permitieron el reconocimiento de identidades históricamente vulneradas.

En este contexto, resulta pertinente recuperar a Bourdieu cuando sostiene que las ciencias sociales tienen la responsabilidad de denunciar estos procesos, desplazando los límites de lo posible y visibilizando aquello que el discurso hegemónico procura naturalizar. Frente a narrativas que se presentan como críticas a la supuesta “tiranía del Estado omnipresente”, lo que en realidad se impone es una reconfiguración de la intervención pública bajo las lógicas del mercado y la privatización. De allí la necesidad de dar la disputa cultural oponiendo a tales discursos la reivindicación de la fortaleza de lo común para la construcción de un espacio colectivo de deliberación y el sostenimiento de la igualdad de posiciones como principio instituyente de justicia social (Laval; Dardot, 2015).

REFERENCIAS

ARONSON, P. P. **El retorno de la teoría del capital humano**. Fundamentos en Humanidades, v. 8, n. 16, p. 9–26, 2007.

BOHOSLAVSKY, E.; MORRESI, S. **Historia de las derechas en Argentina**: De fines del siglo XIX a Milei. Fondo de Cultura Económica, 2025.

BOURDIEU, P. Espíritus de Estado. **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales, v. 8, p. 5–29, 1986.

CAGGIANO, S. La extrema derecha y los dilemas de la batalla cultural: Moral, individualismo y sentido de pertenencia. En A. Grimson (Comp.), **Desquiciados**: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha en el mundo. [s. l.]: Siglo XXI Editores, 2024.

CASTEL, R. **La metamorfosis de la cuestión social**. [s. l.]: Paidós, 1997.

CTERA. **La situación del financiamiento educativo**: Análisis al 31/07/2024. CTERA, 2024. Disponible en: <https://ctera.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/PresupuestoEducativo31dejulio2024.pdf>. Último acceso: 21 oct. 2025.

DANANI, C. **Las políticas sociales de los 90**: Los resultados de la individualización y comunitarización de la protección, 2005. Disponible en: <https://silotips/download/las-politicas-sociales-de-los-90-los-resultados-de-la-combinacion-de-individuali>. Último acceso: 23 oct. 2025.

DIKER, G. **El Plan Nacional de Alfabetización y sus equívocos**, 2024. Disponible en: <https://delamano.net/wp-content/uploads/2024/08/Diker-sobre-el-Plan-Nacional-de-Alfabetizacion.pdf>. Último acceso: 23 oct. 2025.

DUBET, F. **El nuevo régimen de las desigualdades solitarias**. Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual. [s. l.]: Siglo XXI, 2023.

FEIERSTEIN, D. **Los dos demonios (reloaded)**. Bordes, v. 1, n. 4, p. 27–35, 2018. Disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/303>. Último acceso: 25 oct. 2025.

FELDFEBER, M. El derecho a la educación en la encrucijada: Entre el aumento de la desigualdad y la crisis del federalismo. **Debates en Educación**, p. 4–15, 2024.

SUMÁRIO

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; RODRIGO, L. **Gestión emocional, redes privadas y política pública**: El caso de la FEE en Argentina. En Jornadas de Investigación en Política Educativa y XVI Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2025.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; RODRIGO, L. **Nueva gestión pública y formación en liderazgo**: El avance del managerialismo en la educación de la CABA. En Pre Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación (ALIE), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2025.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; RODRIGO, L. Gobernar a través de las emociones: intereses privados y redes de política en Argentina. **Revista Cocar**, v. 1, n. 1, p. 1-2, 2025. Universidade do Estado do Pará - Centro de Ciências Sociais e Educação.

FELDFEBER, M. I.; RODRIGO, L.; KESLER, A. E.; Pantoja, C. Educación emocional en la Ciudad de Buenos Aires: Una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 142-176, 2024. Universidad Autónoma de Madrid.

FORTI, S. **Democracias en extinción**. El espectro de las autocracias electorales. [s. l.]: Akal, 2024.

FRASER, N. **Capitalismo caníbal**. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia. [s. l.]: Siglo XXI, 2023.

GARCÍA LINERA, Á. ¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias? **La Carta de la Red Intercoll**. Disponible en: https://intercoll.net/IMG/pdf/intercoll_2.0_-_junio_julio_2017.pdf. Último acceso: 25 oct. 2025.

GENÉ, M. **La rosca política**: El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca). [s. l.]: Siglo XXI Editores Argentina, 2019.

GLUZ, N. Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente. *In*: **Políticas educativas y justicia social**: entre lo global y lo local. [s. l.]: Morata, 2020.

GLUZ, N. Políticas de individuación en la Argentina reciente. **Revista Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas.

SUMÁRIO

GLUZ, N.; FELDFEBER, M. La construcción de un nuevo sentido común: Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015–2019). En N. Gluz, C. Rodrigues y R. Elías (Comps.), **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras**: Una mirada nuestroamericana. [s. l.]: CLACSO, 2021.

GLUZ, N.; CARIDE, L.; MALVICINO, M. La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 2, p. 196–230, 2025.

GLUZ, N.; FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; RODRIGO, L. Individualización de lo social en el campo escolar: Las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015–2019). /n: **V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe**: Escenario regional de ofensiva. Buenos Aires, Argentina, 2021.

GLUZ, N.; KAROLINSKI, M.; DIYARIAN, M. Diferencias e indiferencias: Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del siglo XXI. **Revista de la Carrera de Sociología**, v. 10, n. 10, p. 92–131, 2020.

GLUZ, N.; KAROLINSKI, M.; KESLER, A. Políticas educativas para la escuela secundaria obligatoria durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en una Argentina federal: El problema de las trayectorias entre las desigualdades y la innovación, 2022. **XI Jornadas de Sociología de la UNLP**. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15927/ev.15927pdf. Último acceso: 27 oct. 2025.

GLUZ, N.; KESLER, A. El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del siglo XXI. **Revista Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1–24, 2024. Universidade Federal de Alagoas.

GLUZ, N.; OCHOA, M. Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad: El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 172–200, 2022. UAM Ediciones.

GLUZ, N.; OCHOA, M. Democratizar y desmercantilizar la universidad pública: Políticas, tensiones y nuevos escenarios. En M. Unzué, K. Batthyany y P. Vommaro (Comps.). **La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación**: Premio Pedro Krotzsch 2023. [s. l.]: CLACSO, 2024.

GRASSI, E. Neoliberalismo, desigualdad y cuestiones de legitimidad. **Escenarios:** Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, v. 19, n. 30, 2019. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10026/8765>

HINTZE, S.; DANANI, C. (Coords.). **Protecciones y desprotecciones: IV.** Disputas, reformas y derechos alrededor de la seguridad social en la Argentina, 2015–2021 (1ª ed.) [Libro digital, PDF]. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

IPAR, E. Las derechas radicales y las políticas de la crueldad. *In*: A. Grimson (Coord.). **Desquiciados:** Los vertiginosos cambios que impulsan la extrema derecha, p. 233–252, 2024. Siglo XXI.

KESLER, A. Los vouchers educativos del gobierno “libertario” en Argentina: Transformaciones estatales y batalla cultural. **Espacios en Blanco**, 2025, en prensa.

KESSLER, G.; Vommaro, G. **La era del hartazgo.** Líderes disruptivos, polarización y antipolítica en América Latina. [s. l.]: Siglo XXI, 2021.

KLEIN, N. **The shock doctrine:** The rise of disaster capitalism. Metropolitan Books, 2007.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo:** Ensayo sobre la sociedad neoliberal. [s. l.]: Gedisa, 2013.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **Común.** Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. [s. l.]: Gedisa, 2015.

LO CASCIO, J. D. Discusiones acerca de la educación financiera en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. **Clío y Asociados.** La historia enseñada, v. 34, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/cyav0i34.11353>. Último acceso: 27 oct. 2025.

MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard (Eds.), **Individuación, precariedad, inseguridad:** ¿Desinstitucionalización del presente? [s. l.]: Paidós, 2013.

MINTEGUIAGA, A.; HOPP, M. Tiempo y trabajo en la Argentina contemporánea: entre lo público cuestionado y lo común fragmentado. Laboratorio. **Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social**, v. 34, n. 2, p. 250–272, 2024.

MORRESI, S. D. Fusiónismo y radicalización del activismo de derecha en Argentina. **Temas y Debates**, v. 48, p. 163–185, 2024. Universidad Nacional de Rosario.

SUMÁRIO

MORRESI, S.; VICENTE, M. Rayos en cielo encapotado: La nueva derecha como una constante irregular en la Argentina. En P. Semán (Org.), **Está entre nosotros**. [s. l.]: Siglo XXI, 2023.

NOBILE, M. Sobre la 'educación emocional': Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. **Digitum**, v. 20, p. 22-33, 2017.

OUVIÑA, H. Estatismo autoritario, regímenes de guerra y capitalismo verde: Claves de lectura para un cambio de época. **El Estado en Debate**. Boletín del GT CLACSO, v. 3, p. 9-19, 2024.

OXFAM. **Guía de análisis de la captura de políticas públicas y su efecto sobre la desigualdad**. [s. l.]: Oxfam Intermón, 2018.

PÉREZ SAINZ, J. P. Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina. **Encartes**, v. 2, n. 4, p. 1-47, 2019.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. Educando pelas métricas do mercado: As propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. **Preprint**, 2021. Disponible en: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>. Último acceso: 28 oct. 2025.

RODRIGO, L. Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015–2019). En J. B. Zanardini, I. M. S. Zanardini, M. A. Pesce y R. A. Deitos (Orgs.), **Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina**, v. 1, p. 15–27, 2021. Navegando Publicações. Disponible en: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-87-1-0>. Último acceso: 28 oct. 2025.

RODRIGO, L.; KESLER, A. Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación: Discursos internacionales y experiencias locales. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. Universidade Federal de Uberlândia.

SAFORCADA, F.; XIMENES, S. El derecho a la educación en América Latina y el Caribe: Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. **Tramas y Redes**, v. 6, Artículo 6, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.54871/cl4c600a>. Último acceso: 30 oct. 2025.

SCHARAGER, A. Más allá del lawfare: Avatares de la judicialización de las políticas públicas y los conflictos sociales en Argentina y América Latina. **Revista de Direito da Cidade**, v. 12, n. 1, p. 280–305, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.12957/rdc.2020.44605>. Último acceso: 30 oct. 2025.

SEMÁN, P. Introducción. La piedra en el espejo de la ilusión progresista. En **Está entre nosotros**. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir? [s. l.]: Siglo XXI, 2023.

SOLER, L.; MORALES, J. J.; SILVA, P. R. Las nuevas derechas en América Latina: Ideas, actores y estrategias políticas. **Cadernos Prolam/USP** – Brazilian Journal of Latin American Studies, v. 23, n. 48, p. 1–26, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2024.228303>. Último acceso: 27 oct. 2025.

VÁZQUEZ, M. "Ahora es nuestro tiempo". Activismos juveniles en las nuevas derechas durante la pandemia (Argentina, 2020–2022). **Iberoamericana**, v. 23, n. 82, p. 117–137, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.18441/ibam.23.2023.82.117-137>. Último acceso: 4 nov. 2025.

VOMMARO, G.; MORRESI, S. D. "Hagamos equipo". **PRO y la construcción de la nueva derecha argentina**. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educação, Política y Sociedad**, v. 9, n. 1, Artículo 1, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.001>. Último acceso: 5 nov. 2025.

YANNOULAS, S.; AFONSO, S.; PINELLI, L. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la "ideología de género" y del movimiento "escuela sin partido." **Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, v. 11, n. 21, 2021. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf. Último acceso: 5 nov. 2025.

DOCUMENTOS

Secretaría de Educación. Transformación de la Escuela Secundaria. Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina, 2025.

4

*Silvia Cristina Yannoulas
Milena Lins Fernandes Soares*

O PROJETO EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA NO BRASIL: MATERIALIDADES EDUCACIONAIS INSTITUCIONAIS¹

1

O capítulo apresenta resultados parciais do projeto: "Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil (1990-2020)", com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas), Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e dos Decanatos de Pós-graduação e de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.4

INTRODUÇÃO

As reflexões contidas no presente capítulo da coletânea organizada por Kesler, Pinelli, Gluz e Yannoulas (2025) são fruto de achados de projeto de pesquisa iniciado em 2020, em torno da existência de um projeto educacional da Nova Direita (ND), disputado e por vezes implementado por governos específicos, parcial ou totalmente. A pesquisa objetiva caracterizar esse projeto educacional da ND, em especial no que diz respeito à sua implementação no Brasil, mas com olhares comparados com outros países da região no sentido de visualizar os elementos essenciais ao projeto.

Assim como Camila Pereira (2020), entendemos por ND um fenômeno de escala global, iniciado na década de 1970 e constituído fundamentalmente por uma fusão político-econômica entre neoliberalismo e neoconservadorismo, união fortalecida como efeito de oposição aos governos latino-americanos populares progressistas da virada do milênio². O neoliberalismo e o neoconservadorismo, como ideários fusionados na ND, pretendem pautar a agenda da política educacional em diversos sentidos e patamares, especialmente no que diz respeito ao direito à educação. A reconfiguração conceitual realizada pela ND promove a transformação do direito à educação pública, obrigatória, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada em uma política subsidiária, priorizando a educação como mercadoria (neoliberais) e como território para a disputa ou a “guerra cultural” (neoconservadores).

O avanço da ND ao longo do século XXI se expressa não apenas nas conquistas eleitorais ou na ocupação de cargos políticos, ou ainda na oposição às bandeiras progressistas, mas também

2 Sobre os ataques à democracia e à política social instrumentados pela nova direita, sugerimos consultar o livro da 7ª edição do Seminário Internacional do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília, intitulado: *Desafios para a política social e a democracia no capitalismo tardio: tecnologia, corporações, desinformação e o avanço da direita* (Yannoulas, Pereira; 2025).

SUMÁRIO

na disputa pela construção de hegemonia no campo educacional. A materialidade institucional ou expressões fenomênicas da política educacional constituem-se em uma arena privilegiada para travar essa disputa pela hegemonia, principalmente ao assumir o cargo máximo do governo executivo federal, porque expressa com maior “pureza” o projeto representado pelos governantes eleitos.³ Essa materialidade institucional permite aos governos a consolidação explícita de novas orientações gerais da política educacional (por exemplo, o PECIM como materialização institucional do viés autoritário na vida cotidiana das escolas), e a permanência ou não de determinadas formas institucionais tornam possível compreender o foco dos ataques pelos governos da ND aos progressos dos governos populares (vide supressão da SECADI).

Em publicações anteriores, procuramos propor algumas chaves analíticas para compreender as estratégias essenciais do projeto educacional da ND, suas propostas de políticas, programas e ações para a educação básica, visando destacar a escolha da educação como ferramenta fundamental para a implementação de seu modelo societal (Yannoulas, 2024). A revisão de literatura realizada permitiu afirmar o desenvolvimento de um processo de (re) construção ideológica do direito à educação promovido pela ND a partir de estratégias que buscam restaurar o bloco hegemônico conservador-liberal, empobrecendo-o e utilizando para isso elementos superestruturais articuladores das relações orgânicas entre ideologia, economia e política⁴.

3 A relação dialética entre singular-particular-universal configura um dos princípios básicos do método materialista histórico-dialético, visando à apreensão dos fenômenos para além de sua aparência em direção à essencialidade, desvendando conexões essenciais e básicas. É neste sentido que utilizamos as denominações “essencial” e “particularidade”, sem negar a historicidade dos elementos analisados (Cunha *et al.*, 2014).

4 Uma sistematização dessas reflexões foi publicada na *Revista Educación, Política y Sociedad* (Yannoulas, 2024). Outros artigos abordaram objetos específicos do projeto educacional da ND (por exemplo: Carrilho *et al.*, 2022; Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021; Alencar; Yannoulas, 2022; Afonso; Yannoulas, 2024).

A ideologia não é entendida por nós apenas como representação do real, mas como tradução dessas representações em ações concretas e institucionalidades que materializam diferentes visões de mundo. Concordamos com Williams (2007): luta social e ideologia são indissociáveis, a superestrutura não é um reflexo da estrutura, e não é possível distinguir totalmente uma da outra porque há intermediação e interdependência entre elas, não uma correspondência mecânica. Assim, as políticas educacionais estão por natureza ou intrinsecamente em um território ou arena de disputas.⁵

Postulamos três estratégias da ND em matéria educacional: 1) a censura de temas e problematizações relativas ao materialismo histórico-dialético e ao gênero/sexualidade nos planos de educação e bases curriculares, acompanhada de insistência pela reinserção de conteúdos religiosos nas escolas, produzindo como corolário a reinstalação da polêmica sobre a quem compete educar (família) e quem deve instruir (a escola); 2) o privado (em seus diversos formatos) por cima das prerrogativas democráticas públicas, o filantro-capitalismo⁶ e a crescente influência de quadros técnicos provenientes de redes empresariais e fundações na definição gerencialista das políticas educacionais, com o correlato de uma renovada defesa da subsidiariedade do Estado e a consolidação de uma nova compreensão do

SUMÁRIO

- 5 Com uma perspectiva semelhante, Lima *et al.* (2025) elaboraram um glossário específico com verbetes-chave para compreender a proposta da nova direita no Brasil, considerando os principais argumentos utilizados por atores conservadores em defesa do que consideram ser as três pautas prioritárias: o movimento Escola sem Partido, a educação domiciliar e a militarização das escolas. Dez verbetes compõem o glossário: combate à doutrinação ideológica (e pluralismo de ideias); combate à "ideologia de gênero"; centralidade da família; liberdade; qualidade (e ensino para pessoas com deficiência); desenvolvimento nacional; resgate da ordem social; disciplina; patriotismo e civismo; e segurança. Os verbetes fornecem chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da ND.
- 6 Filantro-capitalismo é uma expressão utilizada por Díez-Gutierrez (2022) para aludir à evasão fiscal por parte de grandes multinacionais, que fazem doações e patrocínios, e ao mesmo tempo fidelizam o consumidor para seus produtos e influenciam políticas educacionais (especialmente multinacionais tecnológicas). Especificamente sobre filantro-capitalismo digital durante a pandemia e sua influência nos processos educacionais, ver Saura (2020).

que é público e do que é comum; 3) as reformas do Ensino Médio⁷, com a flexibilização das trajetórias e a consequente instauração da centralidade do indivíduo/estudante e suas “escolhas” pessoais, a ênfase em conteúdos emocionais e neurociências na formação e atuação docente, a introdução de conteúdos de educação financeira e empreendedorismo (como promoção de si), com a decorrente consolidação de uma nova forma de disciplinar e pensar a relação educação/emprego, agora à serviço de uma economia capitalista globalizada (Yannoulas, 2024).

A literatura consultada também aponta para a existência de dois eixos transversais necessários para a implementação do projeto educacional da ND: a desvalorização do trabalho docente profissional reflexivo (Oliveira, 2022; Pinelli; Yannoulas, 2024a; 2024b) e a desarticulação das políticas educacionais voltadas para a diversidade e a inclusão escolar de grupos historicamente desfavorecidos, constituídos como sujeitos antagônicos. O presente texto pretende aprofundar na análise do eixo transversal que trata da problemática das desigualdades historicamente acumuladas, analisando a desarticulação e o combate às políticas de inclusão implementadas por governos direitistas.

Para tanto, a metodologia utilizada é qualitativa, com utilização de técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Partimos do pressuposto de que, em relação à educação pública, os governos Temer e Bolsonaro no Brasil (e governos Macri e Milei na Argentina) iniciaram um processo de desconstrução das políticas educacionais de diversidade e inclusão implementadas pelos governos progressistas da virada do milênio, reduzindo e empobrecendo os sentidos

7 Embora as reformas do Ensino Médio foram defendidas já no final do milênio anterior como estratégia dos governos de corte neoliberal, sua aprovação e implementação durante os governos de direita levou a incorporar elementos superestruturais e subjetivos alinhados com o projeto educacional da nova direita e a suposta batalha cultural. Para mais detalhes, ver o capítulo de Pinelli e Kesler nesta coletânea.

do direito à educação. A partir da atuação desses governos, observados como manifestações particulares da ideologia da ND, nos quais os governos abraçam tal ideologia e a traduzem em política, planos, ações, práticas e instituições, o processo de destruição do arcabouço da rede de proteção social e dos direitos sociais se torna selvagem e cruel. Neste capítulo, analisaremos o caso brasileiro; além disso, no Capítulo 3 desta coletânea foi abordado o caso argentino.

De natureza ensaística, nosso estudo concentra-se no Brasil do século XXI pelos seguintes motivos: 1) contribuir ao registro do projeto educacional da ND na perspectiva do sul (Franco, 2000), considerando que no passado recente houve alternância de governos populares seguidos de vitórias eleitorais de candidatos da ND; 2) disponibilidade de publicações periódicas científicas acessíveis online sobre programas e ações da ND para a educação no Brasil e em diferentes partes do mundo⁸; e 3) oportunidade do intercâmbio intensivo entre pesquisadores argentinos e brasileiros, em atividades desenvolvidas no Brasil e na Argentina desde maio de 2019, no sentido de validar intersubjetivamente e internacionalmente os achados da pesquisa.⁹

A estrutura do texto desenvolve um primeiro tópico sobre as características do projeto educacional da ND (especialmente no Brasil); em segundo lugar, um tópico sobre a desigualdade como

8 Destacamos aqui uma sequência de revistas pioneiras a acolher a problemática: o número 45 da Revista Roteiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (Hermida, Orso; 2020); o volume 47 do *The British Educational Research Journal* (Hussain; Yunus, 2021); e o número especial 2022 da Revista Educação Política e Sociedade, da Universidade Autônoma de Madri – UAM, organizado pelo Grupo de Trabalho Direito à Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – Clacso (Gluz *et al.*, 2022).

9 Especialmente nas ciências sociais contemporâneas, a objetivação entendida como validação intersubjetiva dos achados de pesquisa assume vital importância e requer um investimento específico para garantir sua viabilidade: tempo, recursos materiais e financeiros, contatos pessoais, interesses interinstitucionais, avaliações por pares, entre outras fontes de diálogo acadêmico (Laville; Dionne, 1999).

elemento intrínseco da política educacional da ND; em terceiro lugar, tratamos o planejamento dessa política; na sequência, abordamos os desafios presentes na desconstrução do legado do projeto educacional da ND no Brasil, para finalmente incluir algumas reflexões conclusivas.

O PROJETO EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA E AS DESIGUALDADES

Na revisão de literatura realizada por Pereira (2020), observamos que não há uma única definição de ND; além disso, compreendemos que alguns autores preferem utilizar neoconservadorismo e neoliberalismo como categorias separadas e dinâmicas. Consequentemente, alguns especialistas latino-americanos questionam a existência de um projeto educacional da ND, sinalizando que o registrado constitui uma atualização de propostas liberais (neoliberais) e conservadoras (neoconservadoras) anteriores, sem alteração de elementos intrínsecos das antigas propostas. Entretanto, consideramos que há evidências suficientes para afirmar a existência de um projeto social e educacional da ND.

Gentili (2002) já apontava para a existência de um projeto educacional da ND constituído por um conglomerado mais ou menos orgânico de estratégias voltadas para a reversão da legitimidade e do consenso em torno do significado do direito à educação pública de qualidade e para todos. Essas estratégias instituíram novas regras, relações e procedimentos considerados razoáveis e legítimos, e transformaram (simbólica e materialmente) o dispositivo escolar, produzindo uma profunda ressignificação cultural nas representações do direito à educação e da escola no imaginário social.

Significativamente, observamos que essas estratégias estão relacionadas às três grandes dimensões estruturantes da desigualdade social na América Latina (classe, gênero/sexualidade e raça/etnia), estabelecendo valores e critérios pelos quais determinado conhecimento merece ou não fazer parte do conteúdo da escola, ou determinados grupos merecem ou não tratamento diferenciado dentro do sistema educacional.

Na perspectiva do direito à educação, o projeto da ND desenvolve uma dinâmica que destrói o sentido universal, integrador e equalizador das desigualdades do ensino básico obrigatório, ao mesmo tempo que (con)forma o senso comum das novas gerações para o individualismo baseado no mérito, no empreendedorismo, na liderança, na inovação e na competitividade para enfrentar as incertezas do futuro. Assim, neste texto sistematizaremos algumas especificidades do ataque ao eixo transversal diversidade/inclusão do projeto educacional da ND, que poderia ser considerado o “ADN” das práticas, institucionalidades, ações e planos de governo Temer e Bolsonaro em matéria de educação.

A maioria dos estudos trata da relação entre ND e a censura instaurada na educação formal. Os ataques às conquistas sociais sob a bandeira da “liberdade de expressão” são parte fundamental da fusão representada pela ND e compõem um quadro de retrocesso político, econômico, social e cultural de dimensões incomparáveis, quando pensávamos haver superado posições opressivas forjadas no patriarcado, racismo e aporofobia¹⁰.

A principal característica das investidas da ND é a deturpação dos princípios e das bandeiras conquistadas legalmente pelos movimentos sociais contra hegemônicos. Com sua retórica, a ND questionou o Estado como ator principal na definição das políticas educacionais, a laicidade em relação à instrução e a obrigatoriedade

escolar, em uma espécie de renegociação do pacto republicano entre Estado, Igreja e família para restaurar velhas lógicas (Yannoulas, 2024). Essa retórica, que retoma e reforça os aspectos patriarcais, racistas e aporofóbicos, também pode ser observada na organização da institucionalidade do Ministério de Educação (MEC).

A vertente religiosa da ND conseguiu influenciar a política educacional no Brasil, tentando desconstruir a separação legislada Igreja/Estado, por exemplo, com a reinserção do Ensino Religioso na Base Curricular Nacional Comum – BNCC (Cunha, 2016). Os estudiosos da questão apontam para a vertente religiosa da ND pelo significativo investimento de tempo e dinheiro em estrutura organizacional, capilaridade social, capacidade de mobilização de massas, visando à ocupação de cargos nos três poderes republicanos (do municipal ao nacional), sempre tendo como bandeiras a luta contra “a ideologia de gênero e a doutrinação marxista”, bem como a defesa da tradicional família brasileira (Machado, 2018; Hermida; Lira, 2020).

“BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS”

Os governos populares conduzidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo que com limitações que não serão objeto deste estudo, haviam promovido a ampla participação democrática na elaboração e no monitoramento da política educacional, bem como o acesso e a permanência de jovens da classe trabalhadora nas escolas, institutos federais e universidades públicas, tendo como consequência a intensificação da mobilização de setores populares da sociedade para reivindicar uma inclusão substantiva no sistema educacional. Essas pautas reivindicatórias e os processos

democratizadores serão diretamente atacados pelos subsequentes governos de direita. Neste capítulo, abordaremos a limitação das políticas de inclusão; da mesma forma, a limitação da participação democrática será objeto dos capítulos 8, de Pinelli e Yannoulas, e 16, de Soares e Duarte (nesta coletânea).

Com o golpe, em 2016, novas coalizões de poder foram estabelecidas, de forma que políticas, programas, projetos e ações de governo direcionadas à inclusão substantiva da diversidade no sistema educacional foram interrompidas. Aguiar (2021) destaca que o símbolo dessa mudança foi a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como PEC dos Gastos, medida econômica do governo Temer, quando assumiu a presidência da República. Essa PEC irá limitar por vinte anos os gastos públicos, o que já impacta as políticas públicas.

Araújo (2021) evidencia que o governo Temer, sob o lema da “modernização”, iniciou o que se configuraria, e complementaria no governo Bolsonaro, como uma contrarreforma da educação no país, direcionada à desconstrução dos progressos realizados pelos governos populares anteriores no sentido da inclusão, visando ao empobrecimento da educação básica sob os pilares da regressão, desestruturação e desmonte da política pública educacional anterior, e a flexibilização do currículo e a precarização das condições de trabalho retratados na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Esse conjunto de medidas estava ancorado no argumento de que era *necessário modernizar o sistema educacional brasileiro, considerado falho, precário, com viés ideológico e desarticulado das demandas do mercado*. O desmantelamento dos direitos sociais e das políticas públicas correlatas estruturou o governo Temer. No caso específico da política educacional, o elemento apregoado pelo governo à época foi a defesa escancarada do sucateamento das instituições públicas, a precarização e a flexibilização das formas de ensino e o esquecimento da educação do campo.

O governo que assume em seguida deu continuidade a esses processos de dismantling, desestruturação e desmonte da política educacional, bem como impôs limitação à participação democrática na definição da política educacional, acrescentando algumas características próprias que o afastaram parcialmente da reforma empresarial da educação iniciada por Temer. Em 1º de janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, eleito por coligação de direita formada pelo Partido Social Liberal (PSL) e Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). Sua campanha foi realizada com ampla disseminação e capilaridade de notícias falsas, contendo textos e imagens que retratavam o PT e o então candidato, Fernando Haddad, como risco político comunista e ameaça à moral e à família, dando destaque às propostas educacionais (Cunha; Ota, 2023).

As acusações de doutrinação esquerdista, de sexualização de crianças e adolescentes, de desordem e falta de rumo se acomodaram à prática de desqualificação das escolas públicas e seus profissionais. Para cada mal, uma solução: o Escola sem Partido, o combate à “ideologia de gênero”, a criação de Escolas Civil-militares. Censura, LGBTQIQA+fobia, racismo e intolerância eram componentes fundantes dessas iniciativas (Cunha; Ota, 2023, p. 80).

O novo presidente trazia no *slogan* da campanha um direcionamento ultraconservador: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.” Foi com esse lema que atraíram vários segmentos da sociedade brasileira que clamavam por uma “limpeza” da corrupção em Brasília, além de difundir a mensagem de que “a família e os valores cristãos” estariam acima de tudo e de todos. A coligação estava assentada em dois pontos principais: a) tornar inoperante a ação da classe trabalhadora, seus partidos, sindicatos e movimentos sociais; e b) implantar um novo neoliberalismo econômico, livre de qualquer limitação. A coligação tornou o processo já iniciado pelo golpe e pelo governo Temer mais acirrado (Valente; Pereira, 2023).

No discurso de posse, o novo presidente afirmava: *"Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas"*. Como compreender essas afirmações no ato da posse?

O avanço das igrejas evangélicas nas periferias das grandes urbes brasileiras teve grande influência na política do final do milênio. Durante a década de 1990, a população evangélica no Brasil passou de 13 a 26 milhões de pessoas. Novas formas de subjetividade como expressão de uma mudança na condição econômica se encontraram com a chamada "teologia da prosperidade", promovida pelos pastores evangélicos, especialmente os pentecostais. Eles reconheceram o potencial eleitoral da ND e dos partidos que a representam. Passaram a construir uma narrativa religiosa messiânica que entende a presidência como uma missão moral e redentora (especialmente a partir da facada recebida em Juiz de Fora em setembro de 2018). De outro lado, Jair Bolsonaro se esforçou em retribuir o apoio recebido durante a contenda eleitoral: em junho de 2029, foi o primeiro presidente a participar da Marcha para Jesus, considerado o evento evangélico mais importante do Brasil (Goldstein; Pereira, 2021). A Marcha, realizada desde 1993, se integrou ao calendário oficial do país em 2009. Alguns jornalistas relataram os acontecimentos e relacionam a Marcha com o denominado "sionismo cristão" (Freixo; Schargel, 2025).

Entre os estudos consultados, não faltam análises e estudos críticos do discurso sobre a ND no Brasil. Por exemplo, Franco e Maranhão Filho (2020) elaboraram uma exaustiva análise discursiva governamental da época, identificando a prevalência de três enfoques: privatização, militarização e teocratização – oprimindo especialmente as políticas educacionais em direitos humanos. Também identificam a reprodução/reforço de um pensamento dicotômico e reducionista nas falas e ações governamentais entre 2019 e 2022,

que estabeleciam fronteiras cognitivas e dificultaram políticas favoráveis às diversidades.

De acordo com a maioria das publicações consultadas, as três principais pautas desse mandato presidencial foram: doutrinação ideológica, alfabetização e disciplina. Sendo muito restrita a agenda do governo em matéria de educação, pode ser compreendida como uma restrição do direito à educação dos governos progressistas anteriores. Assim, Oliveira (2021) discute a Proposta de Plano de Governo, em correlação com as três principais pautas educacionais do primeiro ano de seu mandato presidencial:

A Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro, item obrigatório no ato da apresentação oficial da candidatura ao cargo, entregue ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), foi bastante criticada pelos candidatos concorrentes, pois segundo eles não havia um projeto de sociedade delineado para o país. O documento denominado “O caminho da prosperidade: Proposta de Plano de Governo constitucional, eficiente e fraterno” contém 81 páginas, possui como característica textual a prevalência de trechos curtos, em formato de tópicos, organizados por temáticas e slogans, contém vários quadros e algumas ilustrações (Oliveira, 2021, p. 203).

Diversas trocas de ministros de diferentes pastas aconteceram durante o mandato em análise, mas nenhum ministério teve tantas alterações como o MEC: cinco ministros foram nomeados: Ricardo Vélez Rodríguez, que ficou apenas quatro meses (janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub, com quatorze meses de atuação (abril de 2019 a junho de 2020); Carlos Alberto Decotelli da Silva, que foi nomeado mas nem assumiu, por currículo falsificado; Milton Ribeiro, com vinte meses de atuação (julho de 2020 a março de 2022); e Victor Godoy Veiga, que assumiu em abril de 2022 como interino e permaneceu até o final do governo (oito meses de atuação). Com exceção de quem finalizou o mandato, todos eles tiveram sua saída do cargo pautada por escândalos: Vélez Rodrigues após

declarações desastrosas sobre os brasileiros em viagens e de pedidos de ações políticas aos diretores de escolas; Abraham Weintraub, envolvido com a violação da impessoalidade na correção do Enem¹¹; Decotelli por falsidade ideológica; o pastor Milton Ribeiro, investigado por crime de homofobia e distribuição de bíblias nas escolas, além de favorecimento a prefeituras na liberação de recursos com atuação de pastores como intermediários.

Outro marco do governo Bolsonaro na pasta educacional foi a nomeação de diversas pessoas ligadas às forças armadas para os cargos comissionados do Ministério (Schmidt, 2022). Logo na gestão do primeiro-ministro nomeado, Ricardo Vélez Rodriguez, destacamos a nomeação de militares para os principais cargos do MEC, como a Secretaria Executiva e a Secretaria de Educação Básica, e para a presidência das principais autarquias vinculadas: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As desigualdades sociais foram acentuadas pelas políticas educacionais instituídas, formalizadas e implementadas pelos gestores à frente do MEC no período 2016-2022, especialmente com a utilização de medidas provisórias, processos abreviados e decretos que suprimiram ou prescindiram dos espaços de reflexão e da participação dos sujeitos da prática educacional e paralelamente com o aumento da participação de fundações, instituições privadas e filantrópicas tais como Fundação Lemann e o Todos pela Educação (Freitas, 2018; Souza; Favaro; Semzezem, 2024). Citamos alguns

11 "Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular" (Enem [...], 2018).

exemplos desse tipo de tratamento: a Reforma do Ensino Médio, estabelecida por meio da Medida Provisória nº 746/2016; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017; e finalmente a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 (Silva *et al.*, 2020).

A impronta do projeto educacional da ND foi sentida desde o início do mandato. Em 2 de janeiro de 2019, foram publicados os decretos de estrutura regimental dos diversos ministérios, data em que algumas secretarias do MEC foram extintas e outras criadas por meio do Decreto nº 9.465/2019:

1. A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foi extinta e, em seu lugar, foi criada a Secretaria de Alfabetização (SEALF), focada na alfabetização de crianças. A extinta SASE era responsável por prestar assistência técnica para o monitoramento dos planos de educação e a implementação do piso salarial nacional, objetivando a criação de um Sistema Nacional de Educação.
2. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) era responsável pela dimensão educacional do Programa de Transferência Condicionada de Renda Bolsa Família e pelas políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Ela também foi extinta e, em seu lugar, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).
3. Foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica. É interessante apontar que o Programa Nacional das Escolas

Cívico-Militares (Pecim) foi lançado em 2019 como política pública e que a educação domiciliar foi uma das principais pautas da então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damarens Alves.

A extinção da Secadi evidenciou os ataques à educação básica em tempos de extrema-direita. A falta de sensibilidade para as questões de gênero e raça não apenas envolveu a dissolução de programas importantes vinculados à anterior Secadi, como atribuiu a sua condução a homens brancos, mesmo que nove de cada dez formados em pedagogia sejam mulheres, e que 83% dos cargos docentes da educação básica sejam ocupados por mulheres. Assim, conforme Jakimiu (2021), a exclusão da Secadi significou a invisibilização e a naturalização das diferenças, representando, portanto, a negação do direito à educação (para e com a diversidade).

Os ataques nem sempre encontraram êxito. Um exemplo foi a tentativa do governo de implementar a política de *vouchers* para creches por meio da reformulação do Programa Bolsa Família, que deu origem ao programa Auxílio Brasil. Na Medida Provisória (MP) encaminhada ao Congresso Nacional em agosto de 2021, que instituía o novo programa Auxílio Brasil, essa proposta foi chamada de Auxílio Criança Cidadã (Brasil, 2021). Na MP, a família com crianças de 0 a 4 anos de idade teria direito a um benefício para ser usado para pagamento de mensalidade em estabelecimento de educação infantil privado previamente conveniado para recebimento do auxílio. Apesar de a MP ter sido convertida na Lei nº 14.284 no final de dezembro daquele ano e ter vigorado até março de 2023, com a volta do Programa Bolsa Família, na prática o programa não saiu do papel; ou seja, não houve credenciamento de creches nem repasse do recurso definido para esse programa (cerca de R\$ 137 milhões), pois o valor do repasse por criança não foi definido nem houve regulamentação efetiva da nova lei.

Quadro 1 – Seleção de programas educacionais apresentados pelo Ministério da Educação de 2019 a 2021

Programas	Objetivo	O que aconteceu
Future-se (2019)	Implementar novo modelo de financiamento das universidades federais baseado em parcerias privadas e fundos de investimentos	A proposta demandava diversas alterações na legislação e não avançou no Congresso
Escola Sem Partido (promessa de campanha)	Proibia uma suposta "doutinação ideológica" nas escolas	Apesar de ter sido uma promessa de campanha e ter forte apoio dos militantes do governo, o projeto não chegou a ser formalizado pelo MEC durante a gestão
Educação Domiciliar (2019)	Permitir o ensino de crianças e adolescentes pelos pais no ambiente familiar	O governo apresentou a proposta legislativa ao Congresso, mas devido a divergências entre os parlamentares, a proposta foi aprovada somente em 2022 e seguiu para o Senado, porém não há previsão para sua votação definitiva.
Política Nacional de Alfabetização (2019)	Propor o uso do método fônico para alfabetização de crianças	O MEC lançou o programa "Tempo de Aprender" que ofertava recursos financeiros, material didático e formação continuada aos professores no método fônico. Apesar da alta adesão dos municípios, o programa não conseguiu impacto mensurável nem execução consistente
Auxílio Criança Cidadã (vouchers para creches) (2021)	Ofertar vagas em creches por meio de pagamento de matrícula e mensalidade a instituições privadas	Apesar de o projeto ter sido criado no âmbito do Programa Auxílio Brasil, não houve regulamentação nem execução da proposta

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Como visto no Quadro 1, a incompetência do governo em implementar os programas anunciados também aparece em outros exemplos, o que pode ser resultado de múltiplas resistências de movimentos sociais e especialistas educacionais, além de um arcabouço normativo consolidado na área educacional.

ESTRATÉGIA FEDERAL: PLANEJAR, PRIORIZAR, ALCANÇAR

O planejamento governamental representa um importante instrumento de articulação entre a implementação de políticas públicas e a estratégia para avanço e transformação sociais e econômicas visando ao futuro. Assim, o planejamento elaborado por uma gestão governamental não reflete apenas aspectos técnicos e burocráticos, mas também a perspectiva política dos governantes.

Em suma, afirmamos que o planejamento constitui-se em um ato técnico e político. Técnico porque pressupõe a racionalidade as ações ponderando uma série de condicionantes, dentre eles: prazos e recursos existentes. Político porque se inscreve no contexto de tomada de decisões onde a correção de forças e de interesses distintos evidenciam-se entre os sujeitos (Ianni, 2017, p. 337).

Diversos planejamentos governamentais de longo prazo foram lançados no Brasil no último século (Cardoso Jr., 2011). Podemos destacar o Plano de Metas, do governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), que tinha como grandes objetivos a construção de Brasília e o crescimento industrial no país, também os três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I, II e III), elaborados no período da Ditadura Militar brasileira, entre os anos de 1972 a 1985.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a elaboração do Plano Plurianual (PPA) para um período de quatro anos ficou formalmente instituída. O PPA é um instrumento de planejamento orçamentário que orienta as ações do governo, definindo diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal, iniciando no segundo ano de mandato de um presidente até o fim do primeiro ano do mandato de seu sucessor, visando à continuidade de programas e políticas governamentais.

SUMÁRIO

Para além dos PPAs, em 2018, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foi elaborado, como documento para consulta pública, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (ENDES) para o período de 2020 a 2031 (Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018). Esse documento propunha diretrizes estruturantes para o desenvolvimento nacional organizadas em cinco eixos: econômico, institucional, infraestrutura, ambiental e social, com o objetivo de orientar as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal.

A ENDES não chegou a ser formalmente adotada como política de Estado e, durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), o documento foi reformulado e uma nova proposta de planejamento de longo prazo foi apresentada: a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil 2020-2031 (EFD) (Estratégia [...], 2020).

Apesar de os dois planejamentos terem sido publicados por governos do espectro político de direita e conservador, eles apresentam diferenças significativas. Enquanto a ENDES foi elaborada com apoio de instituições governamentais voltadas para a pesquisa e desenvolvimento social, como o IBGE¹², o IPEA¹³ e o BNDES¹⁴, e foi submetida a consulta pública para sua consolidação, a EFD foi instituída por meio do Decreto nº 10.531, de 26 de outubro de 2020, sem debate legislativo ou consulta técnica ou popular (Brasil, 2020b).

Um dos pontos que expressa a visão neoliberal reformista do planejamento proposto é a análise da apresentação do cenário

- 12 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, instituição pública da administração federal brasileira criada em 1934 com atribuições ligadas às geociências e às estatísticas sociais, demográficas e econômicas.
- 13 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, fundação pública federal criada em 1964 com o objetivo de realizar estudos econômicos e sociais para assessorar o Governo Federal na formulação e na avaliação de políticas públicas, planos e programas de desenvolvimento.
- 14 Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, empresa pública federal fundada em 1952 para realizar financiamento de longo prazo e investimento nos diversos segmentos da economia brasileira.

SUMÁRIO

macroeconômico, que subsidia a projeção dos resultados desejáveis a serem alcançados, demonstrados em cada planejamento. Enquanto a ENDES baseia-se em tendências globais em uma visão mais qualitativa, a EFD apresenta três cenários: "Referência", "Transformador" e "Desequilíbrio fiscal". O cenário "Referência" estima uma atuação governamental sem adoção de reformas de grande impacto, mas apenas melhorias marginais visando ao equilíbrio fiscal; no cenário "Transformador" aconteceriam reformas estruturais mais profundas que resultariam em crescimento acumulado de quase 40% no PIB per capita ao final do período, mas exigiria grandes cortes de gastos sociais e privatizações. Já o cenário "Desequilíbrio fiscal" faz uma alegoria a um imaginário de governo atuando sem reformas e elevando os gastos públicos obrigatórios, o que poderíamos chamar de "pânico fiscal".

Por fim, a EFD apresenta 32 indicadores-chave e orientações para superar desafios nos cinco eixos do plano, mas não detalha nem materializa quais seriam as ações que poderiam ser implementadas. Na área educacional, os indicadores apresentados são relacionados à elevação da média nacional no PISA, elevação dos índices do IDEB nas três etapas da educação básica e aumento do percentual de adolescentes com 16 anos e com Ensino Fundamental completo.

No âmbito do planejamento estratégico, o decreto que instituiu a EFD define que os planejamentos estratégicos institucionais dos órgãos do Governo Federal devem observar a visão de futuro contida na estratégia. Meses antes, o governo publicou a Instrução Normativa SEDGG/ME nº 24, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre a elaboração, avaliação e revisão do planejamento estratégico institucional (PEI) dos órgãos e entidades da administração pública federal, o que resultou em ampla revisão e instituição de PEIs nos diversos ministérios da esplanada.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), durante a gestão do ministro Abraham Weintraub (2019-2020), foi lançado o Plano Estratégico Institucional para o período de 2020 a 2023 (Ministério

SUMÁRIO

da Educação, 2020). O portfólio do Planejamento Estratégico é composto por 48 projetos que têm em sua organização o objetivo do projeto, as principais entregas, a unidade responsável e o prazo. Dentre os projetos estratégicos, destaca-se a implantação das escolas cívico-militares e a proposta de expansão da educação online em universidades federais (Reuni Digital). Ainda em relação aos projetos estratégicos, verifica-se a ausência de ações voltadas para a erradicação do analfabetismo no país; além disso, a única ação direcionada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é na modalidade articulada com a educação profissional, porém os resultados pretendidos são apenas processos do programa, sem a presença de indicadores educacionais para EJA ou alfabetização de adultos. Outro ponto que merece destaque no PEI/MEC são os projetos para estudantes da etapa do Ensino Médio da educação básica, demonstrando o alinhamento do planejamento governamental para a educação com a ND:

Quadro 2 – Detalhe do portfólio de projetos estratégicos do PEI/MEC 2020-2023

Projeto	Objetivo	Principais entregas
04. APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E AMPLIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	Apoio às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do plano de implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais; repasse de recursos às secretarias de educação estaduais e distrital que fizeram à adesão ao programa	Plano de implementação do novo Ensino Médio; currículos de Ensino Médio revisados com base na BNCC; secretarias estaduais fazem adesão ao programa; secretarias estaduais indicam lista escolas; MEC valida escolas indicadas; MEC autoriza o FNDE a pagar parcelas de financiamento (2020); secretarias entregam o Plano de Implementação do EMTI nas escolas
12. NOVO ENSINO MÉDIO	Apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Secretarias estaduais fazem adesão ao programa; definição do cronograma nacional de implementação do Ensino Médio; elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico e financeiro à implantação de escolas piloto do Novo Ensino Médio (2020)

16. PROGRAMA DE EJA INTEGRADA	Apoio a 11 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de Termos de Descentralização Orçamentária (TEDs), para realizarem parcerias com prefeituras municipais para oferta, melhoria e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação Profissional	Apresentação dos projetos por instituição; aprovação dos projetos; repasse dos TEDs

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Para além desses projetos estratégicos destacados no quadro acima, o MEC buscou disseminar práticas e ações visando ao público afeito aos valores conservadores, como os programas apresentados no Quadro 1 deste artigo. Em maio de 2021, quando o Brasil alcançava exorbitantes números de mortes diárias devido às consequências da pandemia de Covid-19¹⁵, o Ministério lançou a cartilha *Educação domiciliar: um direito tanto dos pais como dos filhos*, apesar de a modalidade ainda não estar definida em lei. O livreto, que mais parece uma apresentação de slides no estilo *powerpoint*, apresentava explicação breve e alguns exemplos de aplicação da educação domiciliar (*homeschooling*), além de algumas estatísticas e referências sem maiores contextos ou aprofundamentos. Um exemplo é informar que “muitas pessoas que mudaram a história do mundo foram educadas na modalidade de Educação Domiciliar e se tornaram autodidatas” (Ministério da Educação, 2021, p. 15), mas lista personalidades que viveram nos séculos XVIII e XIX, como Benjamin Franklin ou Barão de Mauá, sem contextualizar que os arranjos educacionais daquela época não eram acessíveis nem democráticos.

A alfabetização de crianças também é tratada de forma separada da alfabetização de adultos. Apesar de o MEC ter criado

15

O Brasil apresentou recordes de número de mortes nos meses de março e abril de 2021, chegando a registrar mais de 3 mil mortes diárias. Em junho de 2021, o país registrou meio milhão de mortes causadas pela doença (Daily [...], 2025).

a Secretaria de Alfabetização, as políticas implementadas praticamente não se destinavam à pessoa adulta. A ideologia da ND adota como estratégia política a visão da criança como símbolo moral e alvo de formação ideológica, já o adulto que não está alfabetizado é visto como alguém que não se esforçou suficientemente frente às oportunidades da vida, responsabilizando o indivíduo pelo fracasso educacional e desconsiderando o efeito das diversas manifestações da questão social, como pobreza, desigualdade e exclusão histórica. Assim como na proposta da nova política de Educação Especial, que tentou afastar as pessoas com deficiência das classes comuns e das oportunidades de inclusão, a ação governamental também ignorou o público-alvo das políticas de educação de jovens e adultos.

Como já mencionado, os governos devem elaborar, durante o primeiro ano do mandato do presidente eleito, o Plano Plurianual (PPA) para o período de quatro anos, com vigência a partir do ano seguinte até o primeiro ano do mandato seguinte. O PPA para o período 2020-2023, elaborado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, teve como lema “Planejar, Priorizar, Alcançar” e reflete a influência de uma gestão de ultradireita em seus programas, a começar pela simplificação da metodologia para esse plano, que impôs, para cada programa finalístico, a definição de apenas um objetivo, quantificado por uma meta, a ser aferida por um indicador. Ao todo, o PPA 2020-2023 apresenta 66 programas finalísticos e, consequentemente, igual número de objetivos, de metas e de indicadores. A título de comparação, o PPA 2015-2019 possuía 54 programas temáticos, 304 objetivos, 1.136 metas, 542 indicadores e 3.101 iniciativas.

No âmbito da educação, apenas quatro programas compuseram o PPA 2020-2023: 5011 – Educação Básica de Qualidade; 5012 – Educação Profissional e Tecnológica; 5013 – Educação Superior; e 5014 – Estatísticas e Avaliações Educacionais.

Quadro 3 – Programas finalísticos no âmbito da Educação presentes no PPA 2020-2023

Programa	Objetivo	Indicador	Meta
5011 – Educação Básica de Qualidade	Elevar a qualidade da educação básica, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem com equidade	Ideb sintético	Atingir a meta de 6,0 no Ideb Sintético, perenizando o Fundeb com a ampliação da complementação da União
5012 – Educação Profissional e Tecnológica	Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica, em especial nos cursos técnicos e de qualificação profissional, adequando-se a oferta às demandas do setor produtivo	Número absoluto de matrículas em cursos técnicos e de cursos de qualificação profissional	Elevar para cinco milhões o total de matrículas em cursos técnicos e em cursos de qualificação profissional, até 2023
5013 – Educação Superior: Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	Fomentar a formação de pessoal qualificado, fortalecendo a assistência estudantil e a inovação de forma conectada às demandas do setor produtivo e às necessidades da sociedade em um mundo globalizado	Taxa bruta de matrícula na graduação	Elevar a taxa bruta de matrícula na graduação em dez pontos percentuais, em consonância com o disposto na Meta 12 do Plano Nacional de Educação
5014 – Estatísticas e Avaliações Educacionais	Realizar estudos, levantamentos estatísticos, exames e avaliações educacionais, buscando o aprimoramento contínuo e a adequação às demandas, à complexidade da oferta educacional e à diversidade e amplitude do território nacional, de forma a oferecer evidências abrangentes e fidedignas sobre a educação brasileiras que contribuam para a indução da melhora do ensino ofertado	Indicador para monitoramento do cumprimento da meta do Inep no Plano Plurianual	Realizar 100% dos estudos, levantamentos estatísticos, exames e avaliações educacionais, conforme planejamento anual

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Salvador e Penante (2022) procuraram problematizar a orientação política expressa pelo Plano de Governo de 2018, reforçada pela mensagem presidencial que encaminha o Projeto de Lei

do PPA 2020-2023 e seus respectivos anexos. Os autores situaram o projeto político bolsonarista na conjuntura econômico-social marcada pelo ultraneoliberalismo, caracterizada pelo arrefecimento das políticas sociais, privatização dos serviços públicos e financeirização do capital.

Como já mencionado, Salvador e Penante (2022) apresentam a forte orientação moral nas políticas públicas, bem como alardeiam uma emergência fiscal na área econômica, evidenciando como o neoliberalismo, em especial sua face ultraneoliberal, redefine o papel do Estado para promover ataques aos direitos sociais e contrarreformas.

As diretrizes apontadas pelo PPA (2020-2023) estão em consonância com a proposta de Estado Mínimo dentro do escopo neoliberal, de redução dos gastos públicos, privatização dos serviços públicos e valorização da liberdade de mercado (que garante à classe trabalhadora apenas o direito de vender sua força de trabalho e gastar o seu salário no consumo dos serviços que garantem as condições de reprodução da força de trabalho). Às/aos filhas/os das/dos trabalhadoras/es destina-se a educação voltada para o trabalho, à classe rica as portas das universidades permanecem abertas. A moral burguesa é reafirmada nestas diretrizes que colocam “as famílias de posses” em foco, garantindo-lhes a liberdade de defender suas propriedades privadas (Salvador; Penante, 2022, p. 555).

Ao longo dos últimos anos, com o avanço da ND no cenário mundial, com influência direta no Brasil por meio dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), fica evidente que os instrumentos de planejamento impostos por esses dois governos estão em consonância com a precarização das condições sociais e econômicas da classe trabalhadora em benefício do avanço do livre mercado e da acumulação de riqueza. Apesar da derrota dessa proposta no pleito presidencial de 2018, a superação efetiva do legado ultraneoliberal ainda se apresenta como extremamente desafiante e carente de apoio popular.

SUMÁRIO

O BRASIL DO AMANHÃ

Ao longo das gestões Temer e Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), prescindindo do arcabouço democrático anteriormente estabelecido. Sobressaíram medidas relacionadas ao gasto público e à educação básica (Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essas normativas suscitam inúmeras críticas da comunidade acadêmico-científica e das organizações sindicais vinculadas à educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), além de entidades sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Básica (CNTE). Várias das mencionadas associações e outros sujeitos coletivos antagônicos ao governo de direita foram afastados pelo Poder Executivo das instâncias de deliberação democrática, mas se constituíram como organização paralela na discussão sobre política educacional e foram convocados a contribuir com o novo governo Lula (ver Capítulo 8, de Pinelli e Yannoulas, nesta coletânea). Neste tópico, procuraremos sistematizar os enormes desafios e as propostas do governo Lula para reverter tamanhos retrocessos, segundo os principais expoentes.

Na véspera do segundo turno das eleições presidenciais realizadas em 2022, Lula divulgou um documento denominado *Carta para o Brasil do amanhã*. Consiste em uma proposta resumida de 13 medidas importantes a serem tomadas pelo futuro governo:

1. Retomada de obras paradas e prioritárias. Investimento em serviços públicos e sociais, em infraestrutura e em recursos naturais estratégicos. Empresas estatais *como indutoras* do crescimento e da inovação tecnológica. Nova legislação

SUMÁRIO

trabalhista e oferta de crédito subsidiado para micro, pequenas e médias empresas.

2. O valor do Auxílio Brasil será mantido, mas o benefício voltará a se chamar Bolsa Família. Renegociação das dívidas dos inadimplentes com desconto e juros subsidiados. Isenção do imposto de renda *para quem recebe até 5 mil reais mensais. Reforma tributária. Igualdade salarial para homens e mulheres.*
3. Busca do desmatamento zero na Amazônia e emissão zero de gases do efeito estufa. Apoio à agricultura de baixo carbono e à agricultura familiar. Combate ao garimpo *ilegal*.
4. Construção de creches. Aumento dos recursos da merenda escolar. Ensino em tempo integral. Premiação em dinheiro para o estudante que completar o Ensino Médio. *Expansão do ensino técnico. Formar professores e aumentar a remuneração.*
5. Fortalecimento do SUS, com investimento em vacinação e telemedicina. Continuar os programas Farmácia Popular e Médicos pelo Brasil.
6. Investir no Minha Casa Minha Vida. Universalizar o acesso à luz e à água. Estruturar um novo Programa de Aceleração do Crescimento.
7. Revogar as normas que facilitaram o acesso às armas de fogo. Equipar, treinar e remunerar melhor as polícias.
8. Investir em cultura e esportes.
9. Promover ações que garantam tratamento igualitário perante a lei, independentemente de etnia, gênero, orientação sexual, idade, credo, dentre outros.
10. Desenvolver a indústria nacional e garantir a autossuficiência *de itens estratégicos*, tais como respiradores, fertilizantes,

diesel, gasolina, microprocessadores, satélites, aeronaves e plataformas de petróleo.

11. Agricultura sustentável. Investir na Embrapa e na assistência ao agronegócio. Estabelecer uma política de preços mínimos para os produtos agrícolas.
12. Superar o isolamento internacional, investindo na integração regional e no diálogo com os países do BRICS, além da *África*, da União Europeia e dos Estados Unidos.
13. Preservar o Estado Democrático de Direito e as instituições de Estado *do Brasil*.

Variados movimentos e instituições relacionadas à política educacional indicaram os desafios específicos na área educacional a serem enfrentados pelo novo governo Lula. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)¹⁶, em matéria publicada em novembro de 2022, listou alguns dos retrocessos problemáticos a reverter na educação pública brasileira, tais como:

1. guerra ideológica na educação básica (“guerra cultural”, especialmente dirigida contra o marxismo e os estudos de gênero);
2. militarização nas escolas (especialmente em regiões com altos índices de vulnerabilidade);
3. abandono da educação do campo (veto presidencial à lei que estabelecia a pedagogia da alternância já aplicada em Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais);
4. falta de internet nas escolas (durante a pandemia, os setores populares sofreram especialmente com a falta de

16 CNTE é o movimento sindical dos trabalhadores da educação básica, organizado nacionalmente e com uma história que remonta ao ano de 1945. Segunda maior confederação de trabalhadores brasileira, filiada à CUT e com mais de um milhão de associados.

SUMÁRIO

conectividade, o que dificultou o acesso remoto às aulas e gerou uma taxa alta de abandono);

5. queda do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (amplamente utilizado para efeitos de admissão ao ensino superior e obtenção de bolsas e financiamentos, o Enem vivenciou tentativas de interferência política feitas pelo Governo Federal a servidores que organizam as provas);
6. corrupção (o ministro Milton Ribeiro foi preso pela justiça, porque os pastores evangélicos intermediavam a liberação de recursos para prefeituras de aliados políticos e pela produção e distribuição de bíblias com recursos públicos);
7. corte/congelamento por vinte anos nos recursos financeiros (emenda constitucional nº 95 de 2016) e o denominado “orçamento secreto” (criadas em 2019 e implementadas em 2020, as chamadas “emendas de relator do orçamento” ficaram conhecidas como “orçamento secreto”, por permitirem que parlamentares destinem recursos que saem diretamente dos cofres da União sem transparência sobre a destinação deles) (Relembre [...], 2022).

Também é possível observar os desafios apontados por especialistas na análise da política educacional, por exemplo, na resenha elaborada por Geraldo (2023) sobre o livro organizado por Leher (2023) e elaborado por integrantes do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx)¹⁷ e do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). A coletânea foi organizada em 11 capítulos: 1. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente; 2. Guerra cultural e seus efeitos

17 Da Faculdade de Educação da UFRJ, constituído por docentes e estudantes da instituição. O COLEMARX é um coletivo aglutinador de pesquisas e estudos marxistas abordando distintas dimensões da questão social. Entre os seus interesses de estudo, o COLEMARX tem investigado os seguintes eixos temáticos: 1) empresariamento da educação pública; 2) trabalho e formação docente; 3) educação popular e movimentos sociais; 4) financeirização da educação.

na educação pública brasileira; 3. Aparelhos privados de hegemonia empresarial e guerra cultural na educação brasileira; 4. Formação da classe trabalhadora; 5. Educação do campo: mais do que modalidade, disputa de projetos; 6. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural; 7. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais; 8. Trabalho docente, pandemia de Covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas; 9. O financiamento da Educação Básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital; 10. Educação Superior pública federal no governo autocrático; 11. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro.

A Revista Educação e Sociedade, *número 45 de 2024*, aponta sérios problemas relativos à infraestrutura destruída ou desatualizada nessas instituições, como o encolhimento dramático das novas matrículas do ensino superior público, os laboratórios ultrapassados, “a fuga de cérebros” cada vez mais frequente e a necessidade de reformas substantivas na maioria das escolas públicas, visto que milhares de professores estão sem carreira adequada e sequer recebem o piso salarial. Destarte, o país está muito longe de alcançar a meta 20 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), de investimento de 10% do produto interno bruto (PIB) para a educação pública, sem a qual não será possível assegurar o Custo Aluno Qualidade (CAQ)¹⁸.

Outros desafios gerais foram pontuados pelas organizações da sociedade civil defensoras do campo popular. A Ação Educativa¹⁹ divulgou os principais pontos abordados pelos documentos de transição (boletins elaborados no período após o resultado das eleições

18 O Custo Aluno Qualidade (CAQ) foi recentemente referendado pela Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024. Concebido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o mecanismo prevê um financiamento público adequado para que se alcance um padrão de qualidade da educação pública, e deverá ser referência no novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034), norteador também o Sistema Nacional de Educação (SNE) (Souza; Alves; Moraes, 2021).

19 Ação Educativa é uma organização da sociedade civil que atua na defesa e na promoção dos direitos à educação.

presidenciais até a posse do novo governo eleito), especialmente a necessidade de retomada do PNE aprovado em 2014, bem como a consolidação dos espaços de deliberação e participação democrática sobre os rumos da política educacional: “Abandonado e inviabilizado desde o golpe de 2016, PNE volta ao horizonte na transição do governo. Desafio é revogar medidas de austeridade que o sufocaram” (Os grandes [...], 2022). De fato, a participação é uma das áreas em que a “desconstrução” foi realizada pela ND sem ambiguidades, por meio do Decreto nº 9.759/2019, publicado em março de 2019. “Nele foram declarados extintos todos os colegiados da administração pública federal instituídos por decreto ou ato normativo inferior. O decreto não foi a primeira e muito menos a última investida contra as instituições participativas” (Bezerra *et al.*, 2024).

Na lista de dificuldades apontadas no balanço do primeiro ano do governo Lula, publicado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc)²⁰, aparecem outros desafios, como a recomposição de equipes e instituições dos programas sociais sucateados pelo governo anterior, o que dificultou a execução do orçamento de vários ministérios. Embora tenha havido aumento nos gastos federais das áreas que o Inesc acompanha – saúde, educação, direito à cidade, meio ambiente e clima, energia, geração distribuída, povos indígenas, quilombolas, igualdade racial, mulheres e crianças e adolescentes –, o desafio de reconstruir políticas públicas democratizadoras marcou o primeiro ano da gestão do governo Lula. Outro ponto que chamou a atenção nos gastos federais em 2023 e no planejado para 2024 é que a efetividade dos direitos sociais e ambientais da população ainda está subordinada à política fiscal de governos anteriores, quando deveria ser o contrário.

20

Inesc: “Somos uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com sede em Brasília. Há mais de 40 anos atuamos politicamente junto a organizações parceiras da sociedade civil e movimentos sociais para ter voz nos espaços nacionais e internacionais de discussão de políticas públicas e direitos humanos, sempre de olho no orçamento público” (Sobre [...], 2025).

Do ponto de vista do movimento feminista e de mulheres, Tatagiba e Biroli (2025) discutem o duplo desafio colocado pelas promessas não cumpridas das democracias liberais e pelo avanço de alternativas iliberais e autoritárias, a partir de entrevistas realizadas em 2023 junto a lideranças feministas e antirracistas brasileiras. As feministas apontaram o Golpe de 2016 e a assunção à presidência de Temer como o início do período reacionário em matéria política; além disso, indicam o enorme retrocesso em matéria legislativa. A “violência física e simbólica e o medo da morte assombraram as ativistas ao longo de todo o período” (Tatagiba; Biroli, 2025, p. 18). As agressões contra as ativistas vinham do Estado, mas também (e especialmente) dos discursos de ódio nas mídias digitais, cada vez mais presentes no processo de radicalização da polarização política.

A democracia é, assim, um processo que envolve a disputa pelo Estado, levando em conta que os atores disputam de lugares e com recursos muito distintos, algo que guarda correspondência com desigualdades persistentes e estruturais. A avaliação da qualidade da democracia, nesses campos, sempre envolveu pensar de forma articulada instituições e práticas, arenas institucionais e extra institucionais, Estado e sociedade civil, política e cultura, o público e o privado, projetos e afetos políticos (Tatagiba; Biroli, 2025, p. 18).

Em relatório específico da área educacional, a Rede de Ativistas pela Educação, em parceria com o Inesc, apontou como pontos positivos do primeiro ano do terceiro governo Lula: a recriação da Secadi, a retomada do Fórum Nacional de Educação (FNE)²¹,

21 O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, assim como uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional da Educação (Conae) de 2010. De caráter permanente, o Fórum foi criado pela Portaria nº 1.407/2010 e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2023, o FNE foi restituído por meio da Portaria nº 478/2023, após seis anos da sua desmobilização, em 2017 (extraído da matéria publicada no site do Ministério de Educação do Brasil em 13/08/2024: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/forum-nacional-de-educacao-realiza-2a-reuniao-ordinaria-2024>).

novas medidas de combate à violência nas escolas, o reajuste de 39% no valor destinado ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o repasse de R\$ 500 milhões para investimento em infraestrutura nas escolas, o aumento da oferta de bolsas de estudos, entre outras ações. Porém, algumas questões ainda se mostram frágeis, tais como a militarização das escolas, a reforma do Ensino Médio e a falta de recursos pelo teto de gastos do Poder Executivo.

Até entidades como Todos pela Educação criticaram fortemente as orientações e prioridades da política educacional no período 2019-2022, desenvolvendo uma retrospectiva detalhada de cada conflito e fracasso ao longo do governo (Quatro [...], 2022). “Compreendemos que o governo Bolsonaro sabotou a Educação quando olhamos o conjunto de ações – ou a falta delas – da gestão Bolsonaro para a Educação Básica, além de não propor nada substancial para impulsionar o ritmo de avanço que vínhamos mantendo ou, ao menos, mitigar os danos e desigualdades trazidos pela pandemia. Nesses últimos anos, foi o protagonismo do Congresso Nacional e dos estados e municípios que impediram uma tragédia maior”, avaliou a presidente-executiva do Todos.

A GUIA DE CONCLUSÃO

A educação pública como um todo foi um dos alvos preferenciais das forças da direita que governaram o Brasil entre 2020 e 2023 (e que estão governando a Argentina desde 2024, como apontam Wanschelbaum, Giniger e Flores (2024) e o Capítulo 3 nesta coleção). Nos dois casos, foi adotada a asfixia financeira da educação pública, o desfinanciamento e a tentativa de dificultar sua gestão via decretos, especialmente enxugando a estrutura administrativa, restringindo a participação democrática e eliminando setores relacionados ao atendimento às necessidades específicas de grupos

historicamente discriminados. Assim, o direito à educação sofreu um claro retrocesso e ficou empobrecido, por meio de um processo de (re)construção ideológica do direito à educação promovido pela ND, eliminando de seu escopo os grupos historicamente discriminados (em razão da classe social, do gênero e da raça), redirecionando ou reduzindo de forma drástica os níveis e as modalidades do sistema educacional.

As propostas e condições da política educacional em ambos os países sofreram os embates da ND, de forma que provavelmente será difícil reverter algumas das questões já instaladas no sentido comum dos cidadãos e no sistema educacional. Verificamos mais uma vez a existência de um eixo transversal e necessário do projeto educacional da ND: a desarticulação das políticas de inclusão voltadas para grupos historicamente desfavorecidos por sua classe, gênero/sexualidade e raça/etnia, que foram substituídas por ações e programas articulados com as políticas socioassistenciais (organização do voluntariado) e de segurança (“prevenção do crime”), com uma abordagem distante do pedagógico-educativo. Estudantes de setores historicamente discriminados, visualizados durante os governos progressistas como detentores de direitos que precisavam ser incluídos em virtude da justiça social, são visualizados pelo projeto educacional da ND como “alvos da ação socioassistencial”, que devem ser pragmaticamente contidos, disciplinados e orientados na vida.

Para finalizar, é necessário destacar e agradecer a interlocução com pesquisadores/as latino-americanos/as, dedicados/as à compreensão da atuação da ND no campo educacional, no sentido heurístico de iluminar particularidades brasileiras nas estratégias discursivas. Essa interlocução acontece nos eventos científicos e em outras atividades de intercâmbio científico (reuniões, oficinas, estágios doutorais e pós-doutorais etc.). Daí a pertinência da continuidade do trabalho realizado desde 2019 na Universidade de Buenos Aires (UBA), e junto às pesquisadoras/es da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RedEstrado) e do

Grupo de Trabalho 66 do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso) sobre Política Educacional e Direito à Educação, permitindo visualizar e analisar os contrapontos comparados com outras experiências latino-americanas de implementação de projetos educacionais da ND.

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. C.; YANNOULAS, S. C. Efeitos da nova direita na política educacional: embates em torno do pseudoconceito da "ideologia de gênero" na deliberação dos planos de educação no Brasil e na Espanha na segunda década do milênio (2010-2020). *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 13., 2024, La Plata. **Anais [...]**. La Plata: Rede Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente, 2024. Disponível em: <http://jornadabibliotecologia.fahce.unlp.edu.ar/seminarioredestrado/xiii-seminario/actas/ponencia-241203103503648645/@@display-file/file/220.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ALENCAR, L. C. de; YANNOULAS, S. C. Educação domiciliar como escolha política, moral e mercadológica da nova direita no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 103-128, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15445>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ARAÚJO, L. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BEZERRA, C. de P. *et al.* Entre a desinstitucionalização e a resiliência: participação institucional no governo Bolsonaro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 4, p. 1-49, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2024.674.339>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021.** Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1061.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.531, de 26 de outubro de 2020.** Institui a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil no período de 2020 a 2031. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10531.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

CARDOSO JR., J. C. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil:** elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1446>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SUMÁRIO

CARRILHO, A. *et al.* (2022). Educação básica e gênero: políticas educacionais e a falácia da ideologia de gênero. *In*: LIMA, A. R. C. de; NASCIMENTO, C. C. C. de; MARCONDES, M. M. (org.). **Dossiê das desigualdades**. Natal: SEDIS-UFRN, 2022. v. 1. p. 62-74. Disponível em: https://ccsa.ufrn.br/portal/wp-content/uploads/2022/02/Dossie-Desigualdades_N1_14-02.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

CUNHA, C. de. *et al.* (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

CUNHA, L. A. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346374015>. Acesso em: 2 dez. 2025.

CUNHA, M. P.; OTA, M. K. Extrema direita e educação no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 72-93, 2023. Disponível em: <https://revistas.uam.es/repos/article/view/17527>. Acesso em: 2 dez. 2025.

DAILY new confirmed COVID-19 deaths, Jan 9, 2020 to Jul 20, 2021. **Our World in Data**, 2025. Disponível em: <https://ourworldindata.org/explorers/covid?time=earliest..2021-07-20&country=~BRA&Metric=Confirmed+deaths&Interval=7-day+rolling+average&Relative+to+population=false>. Acesso em: 2 dez. 2025.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E-J. Invasión en educación. **Journal of Supranational Policies of Education**, v. 15, p. 48-63, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ENEM – Apresentação. **Ministério de Educação**, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ESTRATÉGIA Federal de desenvolvimento para o Brasil 2020-2031. **Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/gestao/estrategia-federal-de-desenvolvimento>. Acesso em: 2 dez. 2025.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313698011>. Acesso em: 2 dez. 2025.

FRANCO, C. de; MARANHÃO FILHO, E. M. de A. A teocratização, privatização e militarização no governo Bolsonaro: perspectivas antidemocráticas e contrárias à educação.

Mandrágora, v. 26, n. 1, p. 203-224, 2020. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/mandragora/article/view/1106>. Acesso em: 2 dez. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIXO, A. de; SCHARGEL, S. A “Marcha para Jesus,” o sionismo cristão e os usos políticos pela ultradireita de uma Israel imaginária. **The Conversation**, 2025. Disponível em: <https://theconversation.com/a-marcha-para-jesus-o-sionismo-cristao-e-os-usos-politicos-pela-ultradireita-de-uma-israel-imaginaria-259848>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2002. p. 228-252.

GERALDO, D. S. da S. A educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação. **Germinal**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 675-680, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/55685>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GLUZ, N. *et al.* Políticas educativas y restauraciones conservadoras: reconfiguración del derecho a la educación (Editorial). **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 4-14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15692>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GOLDSTEIN, A.; PEREIRA, F. Jair Bolsonaro e os políticos evangélicos. **Em Tese**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 47-66, set./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2021.e81371>. Acesso em: 2 dez. 2025.

OS GRANDES desafios para a Educação no governo Lula. **Ação Educativa**, 2022. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/os-grandes-desafios-para-a-educacao-no-governo-lula/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Quando o fundamentalismo religioso e o mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da Escola Sem Partido. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, 1-32, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e23216.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

HERMIDA, J. F.; ORSO, P. J. Apresentação: Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-8, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e24330.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

HUSSAIN, S.; YUNUS, R. Right-wing populism and education: introduction to the special section. **British Educational Research Journal**, v. 47, n. 2, p. 247-263, 2021. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3726>. Acesso em: 2 dez. 2025.

IANNI, O. Planejamento em serviço social: tensões e desafios no exercício profissional. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 31, p. 333-356, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n31p333-356>. Acesso em: 2 dez. 2025.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **Balanço do Orçamento da União 2023**, 2024. Disponível em: <https://inesc.org.br/balanco-do-orcamento-da-uniao-2023-brasil-em-reconstrucao/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149>. Acesso em: 8 set. 2025.

KESLER, A. E. *et al.* (org.) **Ofensiva desdemocratizadora e projeto educacional da nova direita**: embates recentes e novas chaves analíticas (Brasil e Argentina). Brasília, DF: UnB; Buenos Aires: UNGS, 2025. No prelo.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, I. G. de. *et al.* O vocabulário do conservadorismo na educação brasileira: um glossário em construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 25, e1140, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1140>. Acesso em: 2 dez. 2025.

MACHADO, M. das D. C. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, e47463, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>. Acesso em: 2 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA (Brasil). **Instrução Normativa nº 24, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre a elaboração, avaliação e revisão do planejamento estratégico institucional dos órgãos e das entidades da administração pública federal [...]. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-24-de-18-de-marco-de-2020-251068261>. Acesso em: 2 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano Estratégico Institucional 2020-2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/556677537/Plano-Estrategico-Mec-2020-2023>. Acesso em: 9 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Educação domiciliar**: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos (cartilha). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. **Estratégia nacional de desenvolvimento econômico e social**: documento para consulta pública. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018.

MORAES, C. S. V. *et al.* Editorial educação pública no atual cenário sócio-político e econômico brasileiro. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 45, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.283572>. Acesso em: 2 dez. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 37-54, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15688>. Acesso em: 2 dez. 2025.

OLIVEIRA, V. A. de. A educação no governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. **Confluenze**, v. 13, n. 1, p. 195-225, 2021. Disponível em: <https://confluenze.unibo.it/article/view/13092>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ORTS, A. C. **Aporofobia, el rechazo al pobre**: un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós, 2017.

PEREIRA, C. P. Nova direita, corporocracia e política social. In: PEREIRA, P. A. P. (org.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 119-138.

PINELLI, L. V.; YANNOULAS, S. C. Nova direita e política educacional no Brasil: controle do trabalho docente em foco. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 13., 2024, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente, 2024a. Disponível em: <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/seminarioredestrado/xiii-seminario/actas/ponencia-241202191441124411>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PINELLI, L. V.; YANNOULAS, S. C. Transformaciones en las formas de control sobre el trabajo docente en el contexto del resurgimiento de la nueva derecha brasileña. **Tramas y Redes**, v. 6, p. 189-203, 2024b. Disponível em: <https://doi.org/10.54871/cl4c600k>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PPA 2016-2019. **Ministério do Planejamento e Orçamento**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/paginas/ppa-2016-2019>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PPA 2020-2023. **Ministério do Planejamento e Orçamento**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/paginas/ppa-2020-2023>. Acesso em: 2 dez. 2025.

QUATRO anos de descaso com a educação. **Todos pela Educação**, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

RELEMBRE 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)**, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SALVADOR, E.; PENANTE, A. P. Das intenções ao planejamento: a orientação política do governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. 2, p. 541-561, 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20640>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SAURA, G. Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. **Teknokultura**, v. 17, n. 2, p. 159-168, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/69547>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SCHMIDT, F. de H. **Presença de militares em cargos e funções comissionados do Executivo federal**: nota técnica. Brasília, DF: Ipea, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/a61787eb-f618-4dae-9f59-8242435c8402>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SILVA, A. C. L. da. *et al.* (2022). Políticas educacionais por decreto: entraves à participação dos sujeitos na definição das políticas de educação básico no Brasil. *In*: FÁVERO, A. A. *et al.* (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 187-204. Disponível em: <https://observatorioieb.com.br/docs/docs1689298563.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SOBRE o Inesc. **Inesc**, 2025. Disponível em: <https://inesc.org.br/quem-somos/sobre-o-inesc/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

SOUZA, M. E. R.; FAVARO, N. de A. L. G.; SEMZEZEM, P. Movimento Todos Pela Educação e o empresariamento do Novo Ensino Médio no Brasil. **Paradigma**, v. 45, n. 2, e2024012, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024012.id1366>. Acesso em: 2 dez. 2025.

TATAGIBA, L.; BIROLI, F. Críticas feministas à democracia no Brasil: análises da crise e dos limites da normalidade. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 113, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539113.006>. Acesso em: 2 dez. 2025.

VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, v. 48, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70211>. Acesso em: 2 dez. 2025.

WANSCHELBAUM, C.; GINIGER, N.; FLORES, G. V. Education and the far right: the case of Javier Milei's government in Argentina. **On education Journal for Research and Debate**, n. 20, 2024. Access: https://www.oneducation.net/no-20_october-2024/education-and-the-far-right-the-case-of-javier-mileis-government-in-argentina/. Acesso em: 2 dez. 2025.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 8-41, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/48375>. Acesso em: 2 dez. 2025.

YANNOULAS, S.; AFONSO, S.; PINELLI, L. Propuestas político pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2021. Disponível em: https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

YANNOULAS, S. C.; PEREIRA, C. P. (org.). **Desafios para a política social e a democracia no capitalismo tardio**: tecnologia, corporações, desinformação e o avanço da direita. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/desafios-politica-social/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SUMÁRIO

Parte

2

**SUJEITOS ANTAGÔNICOS,
ATORES E REDES DA POLÍTICA
EDUCACIONAL EM TEMPOS
DA NOVA DIREITA**

5

Germán S. M. Torres

ACTORES NEOCONSERVADORES, ARENAS DE DISPUTA Y LOS NUEVOS LÍMITES DE LO DECIBLE FRENTE A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ARGENTINA¹

1

Algunos de los resultados presentados se derivan del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica "Educación pública, género y neoconservadurismo en Argentina: análisis de las contraofensivas anti-‘ideología de género’ frente a las políticas de educación sexual integral y perspectiva de género en la educación obligatoria" (PICT 2021-I-INVI-00506, investigador responsable: Germán Torres). Subsidio otorgado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Argentina.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.5

INTRODUCCIÓN

En Argentina, se ha consolidado en años recientes un avance legal dado por nuevas normativas que materializan reivindicaciones políticas de larga data, tales como la ley de Educación Sexual Integral (2006), la ley de protección integral de las mujeres (2009), el matrimonio igualitario (2010), el reconocimiento de la identidad de género (2012), la denominada ley Micaela para la capacitación de funcionarios/as sobre la perspectiva de género (2018), la interrupción voluntaria del embarazo (2020) y el cupo laboral trans (2021), entre tantas otras. Asimismo, la esfera pública en Argentina ha estado marcada por la convergencia de las acciones de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, conformada en 2005, a través de las manifestaciones y ecos públicos de la movilización #NiUnaMenos desde 2015 contra la violencia de género, lo que se denominó “marea verde” en apoyo al derecho al aborto ante la discusión parlamentaria en 2018 y la posterior sanción de la ley de legalización del aborto a finales de 2020.

Tanto en Argentina como en el plano internacional, estos procesos políticos en torno al género y los derechos sexuales y reproductivos se han ubicado en una tensión entre, por un lado, el avance normativo y político de las demandas impulsadas por el feminismo y por los movimientos de disidencia sexo-genérica y, por el otro lado, el fortalecimiento de un entramado neoconservador que ha logrado articular a actores políticos, mediáticos, religiosos y no religiosos en el espacio público.

En este marco, a fines de 2023 resultó electo presidente de la Nación Javier Milei. Milei es un economista autodenominado como “liberal libertario”, que pasó aceleradamente en muy pocos años de ser reconocido como panelista de televisión, a ser electo diputado de la Nación en 2021 y luego a ganar las elecciones presidenciales con un nuevo partido político llamado La Libertad Avanza. En términos

SUMÁRIO

de políticas de género, en el transcurso de la presidencia de Milei hemos visto la abierta impronta antifeminista y de oposición a las instituciones y políticas públicas de igualdad de género y reconocimiento a la diversidad sexual (Daverio, 2024), con medidas como la eliminación del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, la disolución del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, o la anulación o subejecución presupuestaria en las áreas de salud sexual, fortalecimiento de la ESI, atención a las violencias por razones de género, por mencionar algunas de las las decisiones políticas más cruciales².

En un contexto de ampliación de derechos que son puestos en cuestión, interesa entonces identificar las formas disputadas de construcción discursiva de la Educación Sexual Integral (ESI). A partir de un recorrido de investigación sobre las relaciones entre la educación pública obligatoria en la Argentina contemporánea y las políticas de ESI, género y reconocimiento de la diversidad sexual, el propósito de este trabajo es analizar las reacciones neoconservadoras que cuestionan la legitimidad y sentido de la ESI en un contexto de derechización de la esfera pública.

Para ello, tomamos como fundamento conceptual algunas herramientas del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Wodak, 2003), en sus vínculos con una lectura feminista (Lazar, 2017) y enfocado desde la investigación educativa (Pini, 2009; Rogers, 2009). Asimismo, cabe aclarar que la elección conceptual del término neoconservadurismo³ en este trabajo

- 2 Para una ampliación y discusión de la propuesta educativa del gobierno de Milei, remitimos a los capítulos "La educación en tiempos de extrema derecha: de las ideas a las políticas en el gobierno de Milei", de Myriam Feldfeber, y "La libertad avanza... ¿sobre la educación?", de Nora Gluz y Axel Kesler, en esta compilación.
- 3 Para una discusión sobre los alcances conceptuales y los vínculos posibles entre el *neoconservadurismo* y la *nueva derecha*, remitimos al capítulo inicial de Camila Potyara Pereira en esta compilación. Asimismo, una comparación de la "nueva derecha" para los casos de Argentina y Brasil puede encontrarse en el trabajo de Silvia Yannoulas (2024).

SUMÁRIO

retoma las lecturas que ponen el acento en la heterogénea y dinámica trama religiosa, secular y política que cruza a este tipo de actores en su reacción contra las reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual (Morán; Vaggione, 2022; Vaggione; Machado, 2020). Los neoconservadurismos pueden ser entendidos así, como formas de gubernamentalidad, es decir, como dispositivos de construcción de subjetividades y de ciudadanías posibles en un fuerte marco moral y/o religioso que delimita lo decible y lo inteligible (Brown, 2006). También merece retomar los antecedentes locales desde la investigación educativa en Argentina, que abordaron la cuestión del neoconservadurismo en la década de 1990, en el marco de la reforma educativa del gobierno de Carlos Menem (1989-1999), ante la convergencia contingente entre políticas de corte neoliberal en el manejo del Estado y la economía con preceptos morales católicos conservadores en la esfera política (Gentili, 1994; Paviglianiti, 1991). La noción de neoconservadurismo reapareció asociada recientemente a las políticas educativas del periodo 2015-2019, con la presidencia del empresario Mauricio Macri (Feldfeber, 2020) y luego con las reacciones públicas tras la coyuntura de discusión parlamentaria de la ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE) en 2018 y una propuesta parlamentaria de ampliación y profundización de la ESI (Torres, 2023, 2024).

La ley N° 26.150 de ESI, vigente desde 2006, fue sancionada luego de un proceso de debate y construcción de consensos en el parlamento nacional y la opinión pública. La ley creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación e instituyó, como un nuevo derecho de los y las estudiantes, recibir contenidos de ESI en los niveles educativos inicial, primario, secundario y superior (técnica y de formación docente), en instituciones educativas tanto estatales como privadas. Los contenidos de la ESI articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Desde su vigencia, la ESI se fue consolidando como una política educativa con lineamientos curriculares específicos, núcleos prioritarios de aprendizaje para cada nivel

educativo, formas de organización escolar con referentes de ESI dentro de los equipos de docentes, espacios de capacitación en servicio para docentes y relevamientos estadísticos para el seguimiento de su aplicación. Asimismo, la ESI fue apropiada desde un amplio movimiento pedagógico generado a partir de su implementación y progresiva institucionalización (cf. Báez, 2021; Colectivo Mariposas Mirabal, 2018; Faur, 2019; Lavigne; Péchin, 2021; Severino; Dappello, 2019) por parte tanto de docentes así como de estudiantes, especialmente en el nivel secundario (cf. Beratz, 2019; Felitti, 2018; González del Cerro, 2017; Mazzola, 2020; Romero, 2021b). El contexto nacional de gobierno y gestión de Milei encuentra al Programa Nacional de ESI paralizado en su funcionamiento y desfinanciado, amén de los abiertos cuestionamientos a sus fundamentos pedagógicos por parte de los nuevos discursos oficiales, según detallaremos más adelante.

SUMÁRIO

ACTORES, DISCURSOS Y DINÁMICAS NEOCONSERVADORAS

La reacción neoconservadora contra las políticas de ampliación de la ciudadanía sexual, la perspectiva de género y especialmente el sentido y valor de la ESI es heterogénea en sus formas de organización e identificación política, social, religiosa e intelectual. Nos encontramos así con una constelación de instituciones y actores sociales, desde la intervención discursiva de las iglesias (especialmente la cúpula de la iglesia católica y algunas agrupaciones de iglesias evangélicas), además de la emergencia de organizaciones no gubernamentales (ONGs), que se inscriben en el terreno de la sociedad civil, partidos políticos del espectro de las derechas (y su eventual rol de representación del Estado en los poderes legislativo y ejecutivo), la presencia de divulgadores que se erigen como voces expertas o influencers, activismos autoconvocados (de familias y

docentes) desde las redes sociales, e incluso la producción de conocimiento y debate teórico sobre la noción de la “ideología de género” en ámbitos universitarios legitimados.

Un recurso discursivo central, empleado por este conjunto heterogéneo y dinámico de actores, para cuestionar el valor y sentido de la Educación Sexual Integral (ESI), ha sido efectivamente la noción de “ideología de género”. Se trata de un constructo originado en el discurso católico conservador durante la década de 1990 (Corrêa, 2018), que, en las últimas décadas, se ha consolidado como un argumento listo para deslegitimar propuestas vinculadas a la ESI, las políticas públicas con perspectiva de género y diversidad, los derechos sexuales y (no) reproductivos, y la producción académica crítica afín. Este es un fenómeno de carácter transnacional, con claros desarrollos en Argentina (Campana, 2022; Faur, 2020; Pérez; Torres, 2020; Torres, 2018; Torres; Pérez; Moragas, 2020) y con vínculos políticos e interdiscursivos con las campañas “antigénero” a nivel internacional (Bárcenas, 2022; Butler, 2024; Corredor, 2019; Kuhar; Paternotte, 2017; Pérez; Moragas, 2023)⁴.

En el caso argentino, la oposición de actores católicos y evangélicos a la inclusión de la perspectiva de género en la educación pública – incluida la ESI – cuenta con antecedentes cruciales en el contexto democrático (cf. Esquivel, 2013; Jones; Azparren; Polischuk, 2010; Torres, 2019, 2021). A la histórica influencia de actores católicos en la formulación de políticas relativas a la familia, la educación, los derechos sexuales y reproductivos y la diversidad sexual, se ha sumado en las últimas décadas — en un fenómeno de alcance regional — la intervención pública de sectores evangélicos, que confluyen en la disputa por la configuración hegemónica de la política sexual. En el ámbito educativo, dentro de estas iglesias, es clave considerar el rol de las entidades que agrupan y dirigen pedagógicamente a sus

4 Una ampliación de la construcción de la noción de la “ideología de género” se encuentra en el trabajo de Sophia Afonso y Anabelle Carrilho da Costa, en esta misma compilación.

propias escuelas confesionales dentro del sistema educativo nacional, porque se han pronunciado de manera crítica frente a los avances en la aplicación de la ESI. Destacan, en este sentido, el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), que representa a la educación católica y depende de la Conferencia Episcopal Argentina, la Federación de Asociaciones Educativas Religiosas de la Argentina (FAERA), que agrupa a escuelas de congregaciones católicas y, por el lado evangélico, la Asociación de Escuelas Evangélicas de Argentina (ADEEA), vinculada a la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de Argentina (ACIERA).

Paralelamente, y sumado al análisis de la intervención de actores religiosos, otro conjunto de trabajos ha puesto el foco en la creciente incidencia de organizaciones no gubernamentales que se autodenominan “pro-vida” o “pro-familia” (Morán, 2015; Vaggione, 2018; Vaggione; Mujica, 2013). Estos agrupamientos han logrado una presencia significativa, tanto en la sociedad civil como en ámbitos de gestión estatal, desplegando estrategias político-discursivas que trascienden lo estrictamente religioso. Sin desplazar a los actores confesionales tradicionales, han articulado con ellos alianzas circunstanciales en diversos debates y acciones colectivas. Esta “ONGización” de los activismos neoconservadores (Morán, 2015; Vaggione, 2005) ha complejizado el escenario, introduciendo nuevos argumentos — de corte secular — y arenas de participación, incluidas las movilizaciones callejeras y las redes sociales.

Un ejemplo emblemático fue la conformación y visibilización en Argentina del agrupamiento Con Mis Hijos No Te Metas (CMHNTM) como respuesta al debate por la legalización del aborto y la profundización de la ESI en 2018 (Romero, 2021a; Santamarina, 2020; Torres, 2024). Otra forma organizativa novedosa, que puede inscribirse en este proceso, es la emergencia de colectivos de familias que se autoconvocan ante lo que interpretan como una ideologización o sexualización de la infancia y la adolescencia en las escuelas. Ejemplos de ello en Argentina son “Padres con Derecho

a Decidir”, “Padres unidos”, o la asociación “Madres de Niñas/os y Adolescentes con Disforia de Género Acelerada” (MANADA), creada en 2022. Más allá de sus diferentes recorridos, estos colectivos convergen en la apelación a la “ideología de género”, el pánico moral y el llamado a cuestionar activamente lo que sucede en las escuelas como contra-argumentos a la vigencia de la ESI.

También cabe destacar dentro de esta compleja constelación de actores a algunos partidos políticos que se han erigido como defensores explícitos de los principios neoconservadores en materia educativa y de derechos sexuales y reproductivos. En el contexto del debate público por la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo iniciado en 2018, emergieron nuevos espacios como el partido “Celeste Provida” o “Vida y Familia”, junto a alianzas electorales con actores evangélicos como “Valores para mi País”, “Frente NOS Argentina” y las expresiones libertarias de “La Libertad Avanza” (el partido con el cual Javier Milei llegó a la presidencia de la Nación). En sus plataformas electorales desde 2021 en adelante, estas fuerzas han albergado expresiones abiertamente opuestas a lo que definen como una versión ideologizada de la ESI. Tanto en sus campañas como en los proyectos de ley presentados por sus representantes electos, se encuentran propuestas que van, desde la eliminación de la ESI y la promoción de la “liberación” de la educación de una supuesta imposición ideológica, hasta la censura del lenguaje inclusivo en ámbitos educativos y el énfasis en la libertad de elección educativa de las familias.

En esta trama neoconservadora heterogénea, también han emergido como novedad figuras públicas individuales que se presentan como “intelectuales”, *influencers* o divulgadores expertos. Tal es el caso del politólogo argentino Agustín Laje – autor de “El Libro Negro de la Nueva Izquierda” (junto a Nicolás Márquez) en 2016 y “La batalla cultural: reflexiones críticas para una nueva derecha”, publicado en 2022, entre otros – quien, desde sus publicaciones y presentaciones públicas en redes sociales y conferencias, se ha asumido como

una voz referente de las nuevas derechas desde la llamada “batalla cultural” (Saferstein, 2024). En cuestiones propiamente educativas, también se puede incluir aquí a otras figuras menos conocidas, como los abogados Elías Badalassi o Damían Torres. Ambos se ubican en el campo del Derecho y han sostenido (en sus canales de Youtube, redes sociales, conferencias y entrevistas a medios de comunicación de alcance nacional) argumentos que promueven la objeción de conciencia para docentes y padres ante la vigencia de la ley de ESI, según detallaremos en los siguientes apartados.

Finalmente, en el ámbito académico y los espacios de publicación científica, ha emergido en los últimos años una producción teórica de instituciones universitarias locales e iberoamericanas, que busca dotar de sustento conceptual a la noción de “ideología de género” desde una perspectiva religiosa. Se trata de una producción incipiente, sustentada en argumentos ultraconservadores que se oponen a campos de saber ya consolidados (Rivera Amarillo; Rodríguez Rondón, 2022). Esta vertiente, que puede enmarcarse en lo que se ha denominado “feminismos antigénero” (Corrêa, 2022), aspira a instalar la crítica a la “ideología de género” como un objeto legítimo de estudio en disciplinas como la Filosofía, la Teología o el Derecho. Dicha labor se materializa en publicaciones con referato, tesis de grado y posgrado, y paneles de especialistas, con una presencia notable en universidades católicas. Cabe aclarar, sin embargo, que este discurso no es exclusivo de dichas instituciones, sino que también ha logrado abrirse paso en otros organismos científicos y universitarios de reconocida trayectoria en Argentina, donde construye argumentos filosóficos dirigidos a cuestionar tanto la denominada “ideología de género” como los feminismos críticos y los aportes de las teorizaciones *queer*.

En este panorama de dinámicas políticas y actores sociales heterogéneos, ubicamos la avanzada neoconservadora contra la ESI en Argentina, en un proceso actualmente en curso que muta mientras lo vamos analizando.

NUEVAS ARENAS DE INTERVENCIÓN Y DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS

El proceso comprendido entre el debate parlamentario de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018, su sanción como Ley N° 27.610 a fines de 2020, y la asunción del gobierno de Javier Milei, desde diciembre de 2023 hasta la actualidad, permite observar transformaciones sustanciales en la producción y circulación de los discursos neoconservadores en la Argentina. Este análisis se centra en dos desplazamientos fundamentales.

Un primer desplazamiento se evidencia en las arenas de intervención. En un lapso relativamente breve, estos actores transitaron de una influencia ejercida desde afuera del Estado – mediante lobby institucional, acciones judiciales, manifestaciones callejeras y activismo en redes sociales – hacia una participación protagónica en los espacios de decisión legislativa y ejecutiva a través del voto popular. Este tránsito de los márgenes al centro del poder político ha tenido consecuencias directas en la definición de las políticas educativas, situándolos en posición de definir la agenda educativa nacional.

La plataforma electoral de La Libertad Avanza (2023) ya proponía “eliminar la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles de enseñanza”. Una vez en el gobierno, esta premisa se materializó en una serie de normativas para el ámbito educativo centradas en la censura, la sospecha y el incentivo a la delación. A fines de 2024, el Poder Ejecutivo avanzó en una nueva reglamentación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (sancionada en 2005), incorporando de forma expresa al “adoctrinamiento” como un hecho que transgrede sus derechos (Decreto 1086/2024). Este marco legal ambiguo sobre el carácter inevitablemente político de la educación evoca los argumentos que legitiman a la “ideología de género” como categoría conceptual. Apoyándose en este decreto, la

Secretaría de Educación⁵ emprendió, a inicios de 2025, una “revisión” que censuró materiales de ESI en el portal oficial Educ.ar. Desde ese área ministerial, se argumentó que se eliminaron sólo los contenidos “ideologizados”, optando por “contenidos no politizados y que se apoyen en la rama biológica, que es la familia” (reportaje publicado en el diario de circulación nacional *La Nación*, el 9 de enero de 2025). En junio de 2025, el mismo ministerio promocionó una línea telefónica oficial para denunciar situaciones de “adoctrinamiento en la escuela”, bajo la proclama “La educación debe respetar la libertad de conciencia de los alumnos, los padres y docentes” (Ministerio de Capital Humano, 2025). Asimismo, mediante el Decreto 436/2025, se eliminó la obligatoriedad de la jornada escolar “Educar en igualdad” – establecida por la Ley N° 27.234, en 2015 – que proponía trabajar en la prevención y erradicación de la violencia de género en las escuelas.

Un segundo desplazamiento concierne a los límites de lo decible (Aymá, 2025). Se transitó así, desde una retórica de la marginalidad y la supuesta censura por parte de los discursos feministas, hacia la enunciación abierta, desinhibida y orgullosa de consignas de derecha, antifeministas y de pánico moral, en particular contra la ESI y la IVE.

Este nuevo régimen de visibilidad se ha expresado, por ejemplo, en declaraciones del presidente Milei en el Foro Económico Mundial de Davos a principios de 2025, donde se refirió al aborto como parte de una “agenda sanguinaria y asesina” (Oficina del Presidente, 23 de enero de 2025, 14m, 42s). En el mismo discurso, estableció una concatenación entre “homosexuales”, las “versiones más extremas” de la “ideología de género” y el “abuso infantil”, culminando con la exclamación estigmatizante: “¡Son pedófilos!” (*ibid.* 15m55s). El Senado de la Nación también ha dado lugar a pronunciamientos acusatorios, infundados y alarmistas, que desvirtúan los

5 El gobierno de Milei eliminó el Ministerio de Educación de la Nación, y subsumió sus tareas en la Secretaría de Educación dentro de un nuevo gran Ministerio de Capital Humano (que incluye además a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia y la Secretaría de Trabajo, Empleo y Seguridad Social).

sentidos igualitarios de la ESI, como en el “Seminario sobre género e identidad: el problema de la sexualización infantil” (2024) y la “Jornada de concientización contra la sexualización de los niños y el grooming institucional” (2025), que se analizarán en detalle más adelante.

En este contexto de desplazamientos discursivos, nos interesa dar cuenta de la construcción disputada de los posicionamientos contra la ESI, poniendo el foco en una parte de las reacciones neoconservadoras ante sus contenidos, el lugar de las escuelas y, finalmente, la interpelación y llamado a la movilización indignada de docentes y familias.

Dentro del proceso complejo de avanzada neoconservadora y cuestionamiento a la ESI en Argentina, tomaremos como casos las prácticas discursivas de divulgadores y expertos del campo del Derecho que proclaman la resistencia ante la enseñanza obligatoria de la ESI a partir de una promoción de la objeción de conciencia para docentes y padres. También destacaremos la circulación de voces que se presentan como expertas en ámbitos privilegiados como el Congreso de la Nación, y construyen un pánico moral en la forma de pronunciamientos acusatorios, infundados, alarmistas y confrontativos que desvirtúan los sentidos igualitarios y democratizadores de la ESI.

OBJECCIÓN DE CONCIENCIA Y PÁNICO MORAL ANTE LA ESI

Como parte de sus estrategias discursivas, una parte de los actores neoconservadores han activado, de manera paradójica, el propio lenguaje de los derechos para enfrentarse a la vigencia de la ESI. Se trata de una nueva forma del “secularismo estratégico” que ya había identificado Vaggione (2005) en relación a la politización reactiva de algunos grupos religiosos que, en su defensa de la “familia natural”, se han opuesto a las agendas feministas y de colectivos de la diversidad sexual. La novedad es que, en relación a la ESI, ese uso

del discurso legal lo presentan como fuente de autoridad para sostener las ideas de la objeción de conciencia para docentes y familias. La utilización de la objeción de conciencia – derecho contemplado en la ley de IVE para profesionales de la salud que deban intervenir de manera directa – es llevada por los actores neoconservadores al terreno educativo. De este modo, ha sido construida como una nueva herramienta de oposición y llamado a la movilización.

Un ejemplo ilustrativo de esta estrategia es el “Taller sobre objeción de conciencia para docentes y padres. Cómo defender nuestros derechos ante la ideología de género”, organizado en febrero de 2021 en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, por la Junta Arquidiocesana de Educación Católica y la Acción Católica Argentina. El evento, realizado en modalidad híbrida, estuvo a cargo del abogado Damián Torres, cuya trayectoria resulta significativa: Torres había adquirido notoriedad como representante legal del ginecólogo Leandro Rodríguez Lastra, quien en 2019 había sido juzgado y condenado en la provincia de Río Negro por impedir la realización de un aborto no punible, pero contemplado en el Código Penal. De este modo, la figura de Torres articula política e interdiscursivamente las militancias contrarias al derecho al aborto con las movilizaciones docentes contra la implementación de la ESI. En su exposición, trasladó explícitamente los preceptos de objeción de conciencia previstos en la ley de IVE al ámbito de la Educación Sexual Integral, aun reconociendo la inexistencia de una regulación específica que ampare dicha figura para el personal docente.

Si lo que quieren es adoctrinarlos a ustedes [docentes], adoctrinar a los alumnos y no les queda otra alternativa, sería mi propuesta: pueden ser objetores de conciencia como docentes, e incluso pueden ser total o parcialmente objetores de conciencia con determinadas cuestiones ¿sí? [...] Como les dije, no está regulada la objeción de conciencia en ninguna ley, con lo cual yo les voy a dar algunos tips como para que ustedes la puedan llevar a cabo ¿sí? (Damián Torres en Chapino streaming, 2021, 1h02m15s).

Otra figura que ha buscado instalarse como voz experta desde el ámbito del Derecho es Elias Badalassi, un abogado que se presentó en 2018 como uno de los expositores en el Senado de la Nación en oposición al proyecto de ley de IVE, en tanto miembro de la "Comisión Federal de Abogados Pro Vida". En su interpelación pública a docentes en distintos espacios, ha insistido en la aplicación de la objeción de conciencia como una forma de clausura a la enseñanza de la ESI. Por ejemplo, dentro del proceso de discusiones públicas que llevaron a la sanción de la ley de IVE cruzadas con una campaña electoral a nivel nacional, en un video de 2019 en su canal de Youtube, Badalassi proclamaba que:

Claramente vienen por todos, así que es por eso que les dejo esta declaración jurada de objeción de conciencia contra la ESI con ideología de género y aborto, para que los docentes se presenten ante sus autoridades y se nieguen a enseñar toda esta perversión que está corrompiendo a nuestros hijos y a nuestros alumnos. El tiempo es ahora, mientras podamos presentarlo (Elías N. Badalassi, 23 de agosto de 2019, 2m45s).

El llamado a la movilización resistente de docentes ante una versión tergiversada de la ESI invoca temores legales a partir de las figuras de la corrupción de menores como delito del que podría acusarse a los y las docentes, e incluso a responsables ministeriales. En una nota que le realizó la periodista Claudia Peiró, para el diario Infobae, Badalassi sugería que, ante la enseñanza de una ESI con "ideología de género", cabía una posible denuncia penal:

En nuestro Código Penal, los artículos 125 y 128 hablan de la corrupción de menores. Entonces se deja abierta la opción de una denuncia penal a todos los involucrados: al docente, al director, al rector, al supervisor, todos los que estén involucrados en el tema (Infobae, 25 de agosto de 2024).

Esta alarma es, así, parte de los argumentos que han circulado en los diálogos con docentes desde esta constelación de militancias

neoconservadoras. Por ejemplo, en una capacitación organizada por la Alianza de Iglesias Evangélicas de Argentina en marzo de 2021, una de las docentes expositoras señalaba a su público:

Tengan muy en cuenta el tema del artículo 125 del código penal, que habla de la corrupción de menores. Muchas veces, muchas de las clases de educación sexual que se han trabajado en las escuelas rayaron con este delito, porque es un delito, está en el código penal y es un delito, ¿sí? (Viviana Álvarez en ACIERA Niñez, adolescencia y familia, 2021, 1h53m44s).

Nuevamente, el recurso a argumentos apoyados en el Derecho y en una desbocada asociación entre ESI y delito han sustentado líneas de intervención política que ponen en cuestión, en este caso, el sentido y valor de la ESI como derecho.

Nos guía, así, una lectura crítica sobre los nuevos márgenes de lo decible que estos discursos expanden y legitiman, en el marco de la mayor permeabilidad de sus argumentos en los espacios centrales de la definición ejecutiva y legislativa de las políticas públicas. Sin conocer la capacidad de diseminación y efectiva recepción de estos cuestionamientos reactivos, destacamos las convergentes estrategias políticas y los repertorios discursivos compartidos: la falacia de la “ideología de género”, la acusación de adoctrinamiento y el clamor de la objeción de conciencia para docentes, sumado al nuevo pánico moral y legal con la figura de la corrupción de menores.

En este doble desplazamiento en las arenas de intervención (desde los márgenes al centro) y en los límites de lo decible (desde una supuesta censura a una abierta derechización de los discursos), otro ejemplo que queremos presentar son unos eventos públicos que se desarrollaron en el Senado de la Nación en 2024 y 2025.

Por un lado, el “Seminario sobre género e identidad: el problema de la sexualización infantil”, realizado el 7 de noviembre de 2024, convocado por autoridades de las áreas de cultura y atención

ciudadana del Senado de la Nación. En la primera fila del salón auditorio se encontraba la vicepresidenta de la Nación, Victoria Villarruel, además de algunas senadoras y senadores, junto al público en general. Este evento contó con las presentaciones de representantes de ONGs ("Padres Unidos" y otra denominada "MANADA"), además de una periodista, una abogada y un psiquiatra.

Y, por otro lado, se llevó también a cabo en el Senado de la Nación la "Jornada de concientización contra la sexualización de los niños y el grooming institucional", el 28 de abril de 2025. Esta actividad fue convocada por un senador del partido gobernante La Libertad Avanza, en conjunto con la ONG "Padres Unidos". Las exposiciones se organizaron en dos paneles. El primero, de padres y docentes, y el segundo con "especialistas".

En el análisis se evidencia la apelación al pánico moral, en línea con la construcción de una desconfianza y sospecha sobre la escuela, sus docentes y, en última instancia, sobre la autoridad estatal. Encontramos, de manera constante, una asociación lineal y desbocada entre ESI, pornografía, abuso sexual y pedofilia. Por ejemplo:

¿Cómo hace la ESI, que dice estar diseñada para prevenir los abusos sexuales, cómo hace para detectar el abuso si la misma ley, o sea, el mismo trabajo, la misma implementación va derribando los mismos argumentos y los mismos indicadores que nosotros tenemos para detectarlo? Se vuelve imposible, ¿no? [...] Por eso decimos que ESI es abuso sexual infantil institucionalizado. O como también lo estaban explicando ahora, como grooming institucionalizado... Es una manera de preparar al chico de alguna forma para que quede expuesto y que pueda ser más vulnerable. (*ibid.*, 9m05s) [...] Entonces el problema es que, de alguna manera, termina preparando... Planificando y preparando todo para poder comenzar a introducir la legalización o la aceptación de la pedofilia (Ezequiel Baigorria, psicólogo, autodenominado "provida", en Senado de Argentina, 2025d, 12m18s).

SUMÁRIO

La perspectiva de género es perjudicial para los niños y adolescentes. Produce (y esto está confirmado, ¿sí?) esterilidad, infertilidad, enfermedades mentales y físicas varias, obstrucción del desarrollo, aumento de abusos, incremento de suicidios y elevada tasa de mortalidad infantil (Nicolás Ponsiglione, autor de un libro titulado “Deconstruyendo la ESI”, en Senado de Argentina, 2025c, 15m00s).

En estos ejemplos se observa cómo se procura alinear a los destinatarios desde una postura de alerta y denuncia, al tiempo que se rechaza el discurso oficial y se invierte el sentido original de la ESI, presentándola como responsable de causar daños a niños, niñas y adolescentes. A partir de contraexpectativas respecto de lo que se supone que las escuelas deberían hacer en relación con la ESI, se exhibe como un hecho verificado una acumulación categórica de consecuencias negativas que se atribuyen a la ESI. Asimismo, se proyecta una autoridad basada en un saber experto y compartido que clausura el espacio dialógico.

Otro de los elementos claves que se evidencia en el análisis es la interpelación y el llamado a la movilización de las familias para que reclamen ante las escuelas y las autoridades políticas. Por ejemplo:

A los padres les hablo, a los padres les digo que no tengan miedo de alzar la voz y pronunciarse, no están solos y somos cada vez más, somos nosotros los que debemos velar por la integridad de nuestros hijos y nada ni nadie, ni siquiera una ley, puede arrebatarlos ese derecho (Graciela Spinelli, integrante de “Padres Unidos”, en Senado de Argentina, 2025, 09m15s).

Sería interesante que los padres hagan uso de su derecho a la información, interpielen a las autoridades educativas y les manden preguntas, por ejemplo sobre el fundamento científico de los contenidos que proponen, sobre qué especialistas médicos, biólogos o psiquiatras los han asesorado (Claudia Peiró, periodista, en Senado de Argentina, 2024d, 18m41s).

SUMÁRIO

Los otros protagonistas y los principales son los padres, las familias tienen que volver a estar involucrados en las actividades educativas. Que se les dé el material educativo a los mismos. Ustedes deben pedir el proyecto educativo institucional, las mamás que están acá saben que lo digo siempre, pidan el proyecto educativo, pidan el material (María José Mancino, psiquiatra, en Senado de Argentina, 2024c, 17m15s).

En línea con la construcción de un “nosotros” en la forma de madres/padres y especialistas preocupados, se busca afirmar una autoridad moral, emocional (y también experta), que alinea a sus destinatarios en una postura de defensa reactiva y protagónica ante la ESI. Repetidamente, se apela a la indignación compartida para movilizar y legitimar la acción.

El recurso al pánico moral, así como el llamado a la acción de las familias, es parte de un hilo común con otras reacciones “anti-género” en ámbitos escolares a nivel internacional, identificadas en algunos países de Europa (Kuhar, 2025) y también en movimientos similares como *Escola Sem Partido* en Brasil (Amorim; Salej, 2016; Barroso; Macedo, 2020; Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021), *Padres en Acción* en Perú (Castro-Pérez, 2024) o la promoción del “pin parental” en España (Villar; Venegas, 2024) y en México (Bernal; Valtierra, 2024; Parra, 2022).

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo se inscribe en un análisis más amplio sobre la reconfiguración de la esfera pública y los sentidos de la educación en Argentina, en el contexto de las reacciones neoconservadoras frente a la consolidación de derechos como la Educación Sexual Integral (ESI), la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) y la perspectiva

de género. Hemos identificado un cambio sustancial en la arena de participación de estos actores: en términos de visibilidad y legitimidad, han transitado de una posición marginal a ocupar espacios centrales de poder, desde donde definir políticas educativas a nivel ejecutivo y legislativo.

Paralelamente, hemos destacado un desplazamiento de los límites de lo decible, evidenciado en pronunciamientos públicos de carácter acusatorio, alarmista y confrontativo, que buscan desvirtuar los fundamentos igualitarios, democratizadores y de ampliación de derechos que supone la ESI. En este escenario de desplazamientos, se reconoce una estrategia articulada que combina el uso de argumentos legales – como la promoción de la objeción de conciencia docente –, la difusión de un pánico moral para interpelar emocionalmente a las familias y un llamado a la acción, que cuestiona la autoridad de la escuela y la propia vigencia, sentido y valor de la ESI.

El recorrido analítico permite reconocer transformaciones normativas, políticas y pedagógicas en algunos de los consensos fundantes de la educación pública argentina, entre ellos la responsabilidad educativa del Estado, la concepción de las niñeces y adolescencias como sujetos de derecho, y el rol de la escuela como espacio de aprendizaje, convivencia, escucha, cuidado y ampliación de los modos de ser y habitar el mundo. Sabemos entonces que se han reactualizado y revitalizado las resistencias neoconservadoras que disputan la ampliación de derechos. De ello se desprende la necesidad de mantener una revisión constante de estas contraofensivas, sus estrategias y formas de movilización, así como de defender los espacios ya conquistados en el espectro de las prácticas educativas y las discusiones político-pedagógicas que la vigencia de la ESI ha habilitado en Argentina.

REFERENCIAS

- AMORIM, M.; SALEJ, A. O conservadorismo saiu do armário: a luta contra a ideologia de gênero do movimento Escola Sem Partido. *Ártemis*, v. 22, n. 1, p. 32-42, 2016.
- AYMÁ, A. The discourse of the current right in Argentina: articulations and reconfigurations. In: D. Rivera, J. Bonatti, F. Bustamante (ed.). **Ultra and extreme right-wing in Latin America**. Palgrave Macmillan, p. 103-126, 2025.
- BÁEZ, J. Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Comunitas*, v. 5, n. 9, p. 156-165, 2021.
- BÁRCENAS, K. (coord.). **Movimientos antigénero en América Latina: cartografías del neoconservadurismo**. Ciudad de México: UNAM, 2022.
- BARROSO, R.; MACEDO, L. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento Escola Sem Partido. *Diversidade e Educação*, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020.
- BERATZ, A. (coord.). *¿Dónde está mi ESI?* Un derecho de los y las estudiantes. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2019.
- BERNAL R.; VALTIERRA, J. Estrategias discursivas de los nuevos grupos conservadores mexicanos contra la "ideología de género". *Letras*, v. 95, n. 141, p. 245-262.
- BROWN, W. American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006.
- BUTLER, J. *¿Quién teme al género?* Buenos Aires: Paidós, 2024.
- CAMPANA, M. **Políticas antigénero en América Latina: Argentina**. Rio de Janeiro: SPW/ABIA, 2022.
- CASTRO-PÉREZ, R. La "batalla mediática" de Padres En Acción y el discurso conservador en la escena política peruana. *Letras*, v. 95, n. 141, p. 227-244, 2024.
- CHOULIARAKI, L.; Fairclough, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- COLECTIVO MARIPOSAS MIRABAL. Doce años de la Ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado. **Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación**, p. 1-21, 2018. Disponible en: <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>. Accesado el: 10 mar. 2019.

CORRÊA, S. A "política do gênero": um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, 2018. Disponível en: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Accesado el: 10 mar. 2019.

CORRÊA, S. "Ideología de género". Una genealogía de la hidra. *In*: M. Cabezas y C. Vega (ed.). **La reacción patriarcal**. Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas, p. 83-109. Manresa: Bellaterra, 2022.

CORREDOR, E. Unpacking "Gender Ideology" and the Global Right's Antigender Countermovement. **Signs**, v. 44, n. 3, p. 613-638, 2019. Disponível en: <https://doi.org/10.1086/701171>. Accesado el: 10 mar. 2020.

DAVERIO, A. Contraofensiva neoconservadora de extrema derecha, antifeminismo y educación pública en la Argentina de Milei: retrocesos y riesgos democráticos. **Anales de la Educación Común**, v. 5 n.1-2, p. 151-159, 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Londres: Longman, 1995.

FAUR, E. La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. **Mora**, v. 25, n. 1, p. 1-3, 2019.

FAUR, E. Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina. **LASA Forum**, v. 51, n. 2, p. 57-61, 2020.

FELDFEBER, M. La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. *In*: F. Acosta (comp.). **Derecho a la educación y escolarización en América Latina**. Los Polvorines: UNGS-CLACSO, 2020.

FELITTI, K. Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputa más allá de la laicidad estatal. **Sociales en Debate**, v. 14, p. 1-4, 2018.

GENTILI, P. **Proyecto neoconservador y crisis educativa**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994.

GONZÁLEZ DEL CERRO, C. Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar. *In*: V. Orce (comp.). **La educación como espacio de disputa: miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación**. Buenos Aires: FFyL UBA, 2017.

SUMÁRIO

JONES, D., AZPARREN, A.; POLISCHUK, L. Evangélicos, sexualidad y política: las instituciones evangélicas en los debates públicos sobre Unión Civil y Educación Sexual en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003-2004). *In*: J. Vaggione (comp.). **El activismo religioso conservador en Latinoamérica**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2010.

KUHAR, R. Anti-gender movements. Implications for educational practices and student welfare. *In*: BAAMS, L.; KAUFMAN, T. (ed.). **Sexually and Gender Diverse Adolescents. Critical Perspectives on Risk and Resilience**. Nueva York: Routledge, 2025.

KUHAR, R.; PATERNOTTE, D. (ed.) . **Anti-gender campaigns in Europe: mobilizing against equality**. Londres: Rowman & Littlefield, 2017.

LAVIGNE, L.; PÉCHIN, J. La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. **Ejes de Economía y Sociedad**, v. 5, n. 8, p. 116-136, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.33255/25914669/585>. Accesado el: 10 mar. 22.

LAZAR, M. Feminist critical discourse analysis. *In*: J. Flowerdew, J. Richardson (eds.). **The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies**, p. 372-387, Londres: Routledge, 2017.

MAZZOLA, F. La(s) interpelación(es) de les estudiantes al campo de disputa político de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06. **Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos**, n. 11, p. 47-56, 2020.

MORÁN, J. El desarrollo del activismo autodenominado "Pro-Vida" en Argentina, 1980-2014. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 77, n. 3, p. 407-435, 2015.

MORÁN, J.; PEÑAS, M.; SGRÓ, C.; VAGGIONE, J. La resistencia a los derechos sexuales y reproductivos. Las principales dimensiones del neo-activismo conservador argentino. *In*: G. Careaga Pérez (coord.). **Sexualidad, religión y democracia en América Latina**. México: Fundación Arcoíris, 2019.

MORÁN J.; VAGGIONE, J. El activismo neoconservador en Argentina: entre la religión, el secularismo y la racionalidad neoliberal. *In*: K. Bárcenas (coord.). **Movimientos antigénero en América Latina: cartografías del neoconservadurismo**. Ciudad de México: UNAM, 2022.

PARRA, J. Visibilización y Pin Parental: Un reto para las instituciones educativas en México. **Pensamiento Actual**, v. 22, n. 38, p. 57-69, 2022.

PAVIGLIANITI, N. **Neoconservadurismo y educación**. Un debate silenciado en la Argentina del 90. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.

PÉREZ, S.; MORAGAS, F. La guerra retórica contra el género en América Latina. *In*: E. Ipar, L. Wegelin y M. Cuesta (comp.). **Democracia, dilemas y desafíos**, p. 85-94, 2023. Buenos Aires: Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

PÉREZ, S.; TORRES, G. Discurso religioso: "Ideología de género" y grupos anti-género en América Latina. *In*: S. Chaher (comp.). **Comunicación, feminismo y religión en América Latina**. Buenos Aires: Comunicación Para la Igualdad, 2020.

PINI, M. Estudios críticos del discurso y la educación. *In*: M. Pini (comp.). **Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico**. Buenos Aires: UNSAM, 2009.

RIVERA AMARILLO, C.; RODRÍGUEZ RONDÓN, F. Producción académica antigénero en América Latina y el Estado español. *In*: M. Cabezas y C. Vega (ed.). **La reacción patriarcal**. Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas. Manresa: Bellaterra, 2022.

ROGERS, R. Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. *In*: M. Pini (comp.). **Discurso y educación**. Herramientas para el análisis crítico. Buenos Aires: UNSAM, 2009.

ROMERO, G. Orden, familia y educación sexual. Análisis de la trama de sentidos en torno al movimiento #conmishijosnotemetas en Argentina. **Cultura & Religión**, v. 15, n. 1, p. 75-108, 2021a.

ROMERO, G. Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenilización de los feminismos. *In*: G. Giamberardino y M. Álvarez (comp.). **Ensamblajes de género y sexualidad(es) y educación**. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia. Tandil: UNICEN, 2021b.

SAFERSTEIN, E. De los márgenes al mainstream. Agustín Laje y la "batalla cultural" de las derechas radicalizadas. **Letras**, v. 95, n. 141, p. 114-139, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.30920/letras.95.141.8>. Accesado el: 10 mar. 2025.

SANTAMARINA, S. **"Ideología de género" y activismo político del movimiento provida, 2020**. El caso de Con Mis Hijos no te Metas en Argentina (2017-2020). San Martín: UNSAM. Disponible en: <https://unsamedita.unsam.edu.ar/ciephhtml2022/santamarina/index.html>. Accesado el: 10 mar. 2023.

SEVERINO, M.; DAPPELLO, V. Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. **Saberes y Prácticas**. Revista de Filosofía y Educación, n. 4, p. 1-15, 2019.

TORRES, G. Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. **Kimün**. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, n. 6, p. 134-161, 2018.

TORRES, G. **Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)**. Bernal: UNQ, 2019.

TORRES, G. La perspectiva de género y el discurso católico en la educación argentina. *In*: G. Giamberardino y M. Álvarez (comp.). **Ensamblajes de género y sexualidad(es) y educación**. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia. Tandil: UNICEN, 2021.

TORRES, G. Derivas político-discursivas en la educación pública tras el debate por el aborto en Argentina. *In*: M. Molina Fuentes y V. Romero García (coord.). **El principio de laicidad como base de la discusión sobre género y sexualidad**. Ciudad de México: UNAM-IIIJ, 2023.

TORRES, G. Discursos (neo)conservadores en Argentina ante la Educación Sexual Integral (2018-2021). **Estudos Feministas**, v. 32, n. 2, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n296575>. Accesado el: 01 feb. 25.

TORRES, G.; PÉREZ, S.; MORAGAS, F. "Gender ideology" in conservative discourses: Public sphere and sex education in Argentina. *In*: Pérez, M.; Trujillo, G. (ed.). **Queer Epistemologies in Education**. Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons. Londres: Palgrave Macmillan, 2020.

VAGGIONE, J. Reactive politicization and religious dissidence: the political mutations of the religious. **Social Theory and Practice**, v. 31, n. 2, p. 233-255, 2005.

VAGGIONE, J. Sexuality, law, and religion in Latin America. **Religion & Gender**, v. 8, n. 1, p. 14-31, 2018.

VAGGIONE, J.; MACHADO, M. Religious patterns of neoconservatism in Latin America. **Politics & Gender**, v. 16, n. 1, E2, 2020. doi:10.1017/S1743923X20000082.

VAGGIONE, J.; MUJICA, J. Algunos puntos de discusión en torno al activismo (religioso) conservador en América Latina. *In*: Vaggione, J.; Mujica, J. (comp.). **Conservadurismos, religión y política**. Perspectivas de investigación en América Latina. Córdoba: CIECS-CONICET-UNC, 2013.

VILLAR, A.; VENEGAS, M. El discurso anti-género en educación en España: Un análisis del #pinparental. **Prisma Social**, n. 46, p. 359-384, 2024.

SUMÁRIO

WODAK, R. El enfoque histórico del discurso. *In*: Wodak, R.; Meyer, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

YANNOULAS, S. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Educación, Política y Sociedad**. v. 9, n. 1, p. 8-41, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.001>. Accesado el: 01 mar. 2025.

YANNOULAS, S.; AFONSO, S.; PINELLI, L. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la "ideología de género" y del movimiento "Escuela sin Partido". **Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, v. 11, n. 21, 2021. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf. Accesado el: 01 mar. 2025.

FUENTES

ACIERA NIÑEZ. Adolescencia y Familia (29 de marzo de 2021) [@acieranaf]. **2º Clínica virtual ACIERA NAF - Niñez Adolescencia y Familia** [Video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/cj3AjlwHZos?si=DPAHZ5mfqR0gJxBV>. Accesado el: 01 feb. 2025.

CHAPINO STREAMING (26 de febrero de 2021) [@Chapinostreaming]. **Taller sobre objeción de conciencia (para docentes)** - Dr. Damián Torres - EN VIVO [Video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/live/REnBqllMcSY>. Accesado el: 01 feb. 2025.

ELÍAS N. BADALASSI (23 de agosto de 2019) [@ElíasNBadalassi]. **SI SOS DOCENTE Y TE OBLIGAN A DAR LA ESI CON IDEOLOGÍA DE GÉNERO TENÉS QUE VER ESTE VIDEO (2019)** [Video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8a0Hsfldo3o>. Accesado el: 01 feb. 2025.

INFOBAE (25 de agosto de 2024). Elías Badalassi: Padres y docentes tienen derecho a objetar los contenidos de la ESI que excedan lo que dice la ley. **Infobae**. Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2024/08/25/elias-badalassi-padres-y-docentes-tienen-derecho-a-objetar-los-contenidos-de-la-esi-que-excedan-lo-que-dice-la-ley/>. Accesado el: 01 feb. 2025.

LA NACIÓN (9 de enero de 2025). El Gobierno eliminó contenidos de la ESI por considerar que ejercían "adoctrinamiento". **La Nación**. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-elimino-contenidos-de-la-esi-por-considerar-que-ejercian-adoctrinamiento-nid09012025/>. Accesado el: 01 feb. 2025.

MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO [@MinCapHum_Ar] (23 de junio de 2025). **El adoctrinamiento político-partidario en el ámbito educativo es una vulneración de derechos**. La educación debe respetar la libertad de conciencia [Post]. X. Disponible en: https://x.com/MinCapHum_Ar/status/1937149725305688570. Accesado el: 23 jun. 2025.

SENADO ARGENTINA [@SenadoTVArgentina] (28 de abril de 2025). **JORNADA DE CONCIENTIZACIÓN CONTRA LA SEXUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS 28-04-25**. [Video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WPBwhzjldlc&ab_channel=SenadoArgentin. Accesado el: 01 jun. 2025.

SENADO ARGENTINA [@SenadoTVArgentina] (28 de abril de 2025c). **NICOLÁS PONSIGLIONE - JORNADA CONTRA LA SEXUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS 28-04-25**. [Video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_vh1EQjB-hs&ab_channel=SenadoArgentina. Accesado el: 01 jun. 2025.

SENADO ARGENTINA [@SenadoTVArgentina] (28 de abril de 2025d). **EZEQUIEL BAIGORRIA - JORNADA CONTRA LA SEXUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS 28-04-25 LICENCIADO**. [Video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=3P2rxkljg3E&ab_channel=SenadoArgentina. Accesado el: 01 jun. 2025.

SENADO ARGENTINA [@SenadoTVArgentina] (7 de noviembre de 2024c). **MARÍA JOSE MANCINO - SEMINARIO II GÉNERO E IDENTIDAD 07-11-24**. [Video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=66_iH5xrxEk&ab_channel=SenadoArgentina. Accesado el: 01 jun. 2025.

SENADO ARGENTINA [@SenadoTVArgentina] (7 de noviembre de 2024d). **CLAUDIA PEIRÓ - SEMINARIO II GÉNERO E IDENTIDAD 07-11-24**. [Video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=XHzkJbSyF7U&ab_channel=SenadoArgentina. Accesado el: 01 jun. 2025.

OFICINA DEL PRESIDENTE (23 de enero de 2025) [@OPRArg]. **Discurso del Presidente Milei en el Foro Económico Mundial de Davos 2025** [Video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/live/mD6pbE2G8u4>. Accesado el: 01 jun. 2025.

6

*Sophia Afonso
Anabelle Carrilho*

TERGIVERSAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DA NOVA DIREITA:

EXISTE A IDEOLOGIA DE GÊNERO?¹

1

Palestra proferida em abril de 2025, no contexto do curso de extensão "Rodas de conversa Paulo Freire – arenas movediças, pseudoconceitos e ideologia: retrocessos em matéria de política educacional", coordenado por Laís Pinelli e pela Profa. Dra. Sílvia Yannoulas, na Universidade de Brasília, com aprovação do Decanato de Extensão (DEX/UnB). As reflexões aqui presentes só foram possíveis a partir das provocações coletivas no âmbito do grupo Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB, em especial do projeto de pesquisa "Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil". Coordenado pela Profa. Dra. Sílvia Yannoulas, conta com o apoio do Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB (DPI/UnB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ, de Pós-Graduação e de Iniciação Científica – IC. São também fruto de debates de atividades de pesquisa e extensão anteriores, entre as quais destacamos a roda de conversa Paulo Freire de 2021, particularmente, o encontro que discutiu neoconservadorismo, gênero e política educacional (Carrilho *et al.*, 2022).

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, com o surgimento das reivindicações políticas das mulheres e dos estudos de gênero, as relações de poder, a dominação e a resistência vêm sendo examinadas criticamente por ativistas e acadêmicas feministas. As análises destacam que a desigualdade de gênero não é apenas uma questão de disparidade individual ou cultural, mas se enraíza em estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam oportunidades e limitações às mulheres.

O conceito de gênero, originário da linguística e adotado no campo político dos movimentos feministas, foi institucionalizado no âmbito acadêmico e na agenda de políticas públicas; entretanto, este processo apresenta uma tendência à perda de sua radicalidade inicial (Fraser, 2023; 2013; 2009). Mesmo que em muitos sentidos apropriada pela lógica neoliberal vigente, a ampliação das pautas e da visibilidade das mulheres e de grupos historicamente marginalizados desencadeou, paralelamente, uma reação organizada de setores neoconservadores. Esse movimento conjunto de neoliberais e neoconservadores é compreendido como nova direita² (Pereira, 2019), que tem se articulado em torno de discursos antigênero, apresentando-se frequentemente como neutros ou apartidários, mas que visam ao controle moral e à mercantilização de direitos.

No âmbito ideológico, a disseminação do pseudoconceito de “ideologia de gênero” tem sido uma estratégia exitosa (Corrêa, 2018; Gutiérrez, 2023). Por meio de um processo de deslegitimação do “inimigo”, a nova direita formulou essa terminologia como forma de reação aos movimentos feministas, antirracistas, LGBTQIA+, entre outros que se consolidaram nas lutas por direitos sociais.

2 No presente texto, optamos pela utilização do conceito de nova direita defendido pela professora Camila Potyara Pereira, que designa a fusão entre ideias neoconservadoras e neoliberais, surgida a partir da segunda metade da década de 1970. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do capítulo da autora nesta coletânea.

Utilizando-se da técnica de tergiversação³ do conceito original e legitimado de estudos de gênero, para criar o pseudoconceito “ideologia de gênero”, que supostamente significaria uma espécie de “colonização ideológica” ou “marxismo cultural”. Nesse sentido, a “ideologia de gênero” torna-se uma estratégia de disseminação do pânico moral em relação às conquistas feministas.

Na América Latina, a política educacional constitui um exemplo de tal avanço contraditório e não linear, com progressos e retrocessos no presente milênio. Yannoulas (2024) propõe três chaves de leitura analítica do avanço do projeto educacional da nova direita e ressalta a questão da “ideologia de gênero” como um dos tópicos significativos utilizados para problematizar a separação entre o educar (função das famílias) e o instruir (função do Estado), antiga polêmica reeditada pela nova direita.

Para o caso argentino, é possível observar as especificidades por meio da leitura do capítulo de Germán Torres, neste livro. No caso do Brasil, pode-se notar o desenvolvimento de ações e programas nas primeiras décadas dos anos 2000, voltados à educação não sexista e à inclusão da perspectiva de gênero, raça e orientação sexual nos currículos formais e informais. A reação neodireitista nesse campo se materializou, por exemplo, no Movimento Escola Sem Partido, que se posicionava com um esforço de neutralidade acadêmica, mas que, na prática, atuava como oposição principalmente a conteúdos relacionados ao gênero, ao feminismo e à diversidade sexual.

Este movimento teve forte adesão entre elites e setores da classe média, que passaram a perceber perda de poder e espaço em instituições, a exemplo das universidades públicas, em decorrência de políticas afirmativas, como as cotas raciais e sociais implementadas nos governos Lula e Dilma. A política educacional historicamente é um campo de disputa de interesses, desde sua concepção

3 Tergiversação: “Ação de tergiversar; ato de esquivar-se a uma questão ou de mudar de opinião por conveniência; evasiva; dissimulação” (Michaelis, 2025).

ideológica até sua prestação para a sociedade. Portanto, a educação se constitui em um espaço central para a atuação dos grupos neodireitistas (Pereira, 2019) e para as disputas conceituais, configurando-se como um terreno preeminente e decisivo.

O presente capítulo tem por objetivo analisar e atualizar reflexões acerca da “ideologia de gênero”, designação que não existe como conceito legitimado ou validado cientificamente. Acreditamos ser difícil compreender a ideia de um pseudoconceito, de uma falácia, de um anticonceito (Afonso, 2022; Reis; Eggert, 2017), por isso, iremos traçar o seguinte caminho: em primeiro momento, trataremos de categorias reconhecidas academicamente, como o próprio conceito de (estudos de) gênero, para depois abordarmos a “ideologia de gênero”, estratégia retórica antigênero, criada em contexto de reação neodireitista aos direitos sociais em geral e, em particular, à educação.

GÊNERO: FERRAMENTA POLÍTICA E ANALÍTICA

Segundo Scott (1995), o gênero deve ser entendido como uma estrutura social de análise que organiza relações de poder e molda expectativas normativas sobre comportamentos, identidades e instituições. A perspectiva de gênero, portanto, não pode se limitar à descrição das diferenças entre homens e mulheres, mas questionar analiticamente a hierarquia, a dominação e a desigualdade que se sustentam a partir dessas diferenças.

Dessa forma, o conceito de gênero surge na década de 1970, no âmbito do debate político dos movimentos feministas, que rejeitam o determinismo biológico das diferenças entre os sexos e passam a compreender que as relações de gênero são construídas histórica e

SUMÁRIO

socialmente, e, portanto, contraditórias, mutáveis e passíveis de transformação. Como estratégia de institucionalização, teóricas feministas passam a usar o termo “estudos de gênero”, em lugar de estudos feministas ou de mulheres, como estratégia de legitimação acadêmica e a fim de ressaltar o seu caráter relacional. O conceito de gênero é amplo e diverso, constituindo-se a partir de diferentes e divergentes correntes, diante da pluralidade e do paradoxo que compõem os movimentos e as demandas feministas (Scott, 2005; 2002). Mas podemos reconhecê-lo, em uma perspectiva crítica (Hirata *et al.*, 2009, Carrilho, 2021), sob características comuns, entre algumas já citadas:

- a. Rejeição ao determinismo biológico e reconhecimento das desigualdades de gênero como socialmente construídas.
- b. Contradição, na medida em que as diferenças entre homens e mulheres não são complementares, mas constroem hierarquias estruturais, diante das quais as mulheres estão em situação de dominação patriarcal e exploração.
- c. Análise da divisão sexual do trabalho e dos lugares sociais hierarquizados admitidos e atribuídos a mulheres e homens.
- d. Historicidade.
- e. Caráter relacional.
- f. Interseccionalidade, uma vez que, para além do gênero, outras variáveis se entrelaçam em um nó constitutivo de opressão em um sistema heteronormativo racista-patriarcal-capitalista, que também se apropria de outras formas de dominação, como geração, território e deficiências (Saffioti, 2004; Collins, 2017).

Os estudos de gênero se constituem, portanto, como um quadro aberto de correntes teórico-metodológicas e ético-políticas que o conformam, ao longo pelo menos das últimas cinco décadas, como uma categoria analítica central de compreensão e transformação das relações de poder que estruturam as desigualdades (Scott,

1995). O conceito teórico-político foi gradual; ou seja, historicamente institucionalizado e incorporado à academia e às políticas públicas.

A adoção da transversalidade de gênero nas políticas públicas se tornou tendência a partir da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim em 1995, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o que significou considerar a perspectiva de gênero em todas as políticas sociais e econômicas dos governos, a partir da intersectorialidade e da corresponsabilização de agentes públicos das mais diversas esferas, instâncias, setores e áreas, em um esforço de reconhecimento de que nenhuma pauta ou política é neutra às desigualdades (Melo; Bandeira, 2005). Mesmo que essa institucionalização da pauta aconteça com menor radicalidade, em uma relação de contradição entre movimentos sociais e Estado, em um conflito entre a necessária garantia de direitos e o risco da despolitização da luta social, foi importante que o gênero passasse a integrar as agendas de desenvolvimento e direitos humanos, consolidando-se como ferramenta política de transformação (Marcondes; Diniz; Farah, 2018).

No Brasil, por exemplo, as Conferências de Política para as Mulheres, realizadas nas primeiras décadas do século XXI⁴, em ciclos municipais, regionais, estaduais e nacionais, culminaram, na instância federal, na formulação de Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, lançados em 2004, 2007 e 2013, voltados a materializar objetivos estratégicos para transformar as relações desiguais de gênero e raça. Particularmente no campo educacional, previam garantir, por exemplo, uma educação inclusiva e não sexista como eixo, bem como incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal e

4 Foram realizadas, entre 2004 e 2016, quatro Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, com a formulação de três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004, 2007 e 2013). Em 2016, a última Conferência daquele período ininterrupto coincidiu com o golpe jurídico-legislativo-empresarial-midiático e misógino sofrido pela primeira presidenta da república, Dilma Rousseff, e a consequente estagnação e desmonte das políticas para as mulheres nos governos posteriores (Tokarski *et al.*, 2023). Em setembro de 2025, quase dez anos depois, ocorreu a 5ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, no terceiro mandato do presidente Lula.

garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduzisse estereótipos de gênero, raça e etnia.

A REAÇÃO NEODIREITISTA

Os movimentos sociais e as políticas públicas progressistas frequentemente encontram forte oposição de setores neodireitistas, que percebem essas medidas como ameaça aos valores tradicionais, à moral religiosa e às hierarquias estabelecidas (Connell; Pearse, 2015). O processo de legitimação e consolidação da transversalidade de gênero no debate e na agenda pública brasileiras provocou essas reações, que se intensificaram, paralelamente, no início do século XXI. No Brasil e no mundo, o que nos referimos no presente capítulo como nova direita, significa um amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo (Pereira, 2019), movimento que se organizou pelo menos desde 1975 e se consolidou, em parte, como resposta e obstáculo a políticas de igualdade, de diversidade e de ações afirmativas, a exemplo das já mencionadas cotas universitárias.

No contexto educacional, a politização do conceito de gênero evidencia-se tanto em propostas curriculares nos programas de ensino formal quanto em iniciativas complementares. Planos de educação não sexistas e ações governamentais como o Programa Brasil Sem Homofobia buscaram combater estereótipos e discriminações, promovendo currículos que incorporassem diversidade sexual, racial e de gênero. Tornaram-se alvo, entretanto, de campanhas antigênero, que associavam equivocada e maliciosamente, de maneira intencional, a educação inclusiva à sexualização precoce, ao abuso sexual de crianças e adolescentes, ao aborto compulsório ou à homossexualidade obrigatória, deturpando o sentido das políticas públicas (Reis; Eggert, 2017).

A abordagem interseccional, incorporada nos planos de educação, na perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual,

também é contestada pela reação neoconservadora, que deslegitima dados sobre violência contra as mulheres, a população negra ou as pessoas LGBTQIA+ e questiona a validade de estatísticas oficiais e pesquisas acadêmicas. Ocorre o que Nancy Fraser (2022) chama de crise de hegemonia, na qual as instituições estatais e científicas que antes sustentavam o consenso democrático perdem credibilidade, o que abre espaço para o avanço de forças populistas e neoconservadoras, que negam evidências – especialmente quando produzidas por mulheres, pessoas negras ou grupos LGBTQIA+. Essa desqualificação científica serve como base para estratégias de desinformação, que reforçam narrativas de pânico moral e fortalecem a resistência social ao debate público sobre essas agendas (Fisher, 2020).

É importante compreender que a transversalidade de gênero não é um fenômeno isolado, mas resultado de um processo histórico e contraditório de construção social, acadêmica e política. As Conferências de Políticas para as Mulheres e os planos delas derivados representam avanços significativos na institucionalização da igualdade de gênero e raça no Brasil. Simultaneamente, as reações neodireitistas indicam a necessidade de vigilância e resistência contínua, reforçando a importância da mobilização social e da produção acadêmica comprometida com a justiça social.

“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: A CONSTRUÇÃO DE UMA FALÁCIA⁵

Chamamos no presente capítulo de ação e reação, o processo intencional de desmonte da transversalidade de gênero, em diversos campos, que se forma historicamente, mas eclode, de forma material e simbólica, em especial nas políticas públicas, pelo menos nos

últimos quinze anos no Brasil. No campo simbólico, surge, desde 1990, o pseudoconceito de “ideologia de gênero”, cunhado pelo Vaticano, em uma cruzada antigênero reativa a avanços feministas e progressistas nas Américas e na Europa, com a finalidade central de criar um inimigo comum que permitisse mobilizar bases conservadoras.

Na América Latina, a primeira vez que se menciona a “ideologia de gênero” é em 1998, em conferência episcopal no Peru, que produziu o documento *Ideologia de gênero: seus perigos e alcances* (Reis; Eggert, 2017; Carrilho *et al.*, 2022). No Brasil, a ideia se difunde de modo mais amplo a partir de 2010, como contraofensiva a conquistas feministas e LGBTQIA+, encampada inicialmente pela bancada evangélica no Congresso Nacional e a partir da publicação e tradução do livro do argentino Jorge Scala, intitulado *Ideologia de gênero: neototalitarismo e morte da família*, que articula a suposta ameaça da “ideologia de gênero” à família tradicional e aos valores cristãos (Machado, 2018).

Portanto, um fator de fortalecimento da retórica antigênero no Brasil é o avanço do fundamentalismo religioso, de base principalmente cristã, que encontra eco, além da Igreja Católica, no neopentecostalismo evangélico e na teologia do domínio. Esta última propõe que a religião não apenas cumpra sua função espiritual, mas que atue para dominar áreas consideradas chave da sociedade, incluindo política, educação, família e mídia. No contexto brasileiro, figuras como Edir Macedo e Silas Malafaia são centrais nesse movimento, importando conceitos e estratégias desenvolvidos nos Estados Unidos e consolidando uma base social que se mostra resistente a políticas progressistas (Garcia, 2025).

A “ideologia de gênero” é, portanto, considerada um pseudoconceito, pois não tem sustentação teórica, se ampara em argumentos mentirosos e negacionistas, contrários às estatísticas, aos estudos científicos consolidados e aos avanços em políticas públicas, na tentativa de invalidá-los e deslegitimá-los. A abordagem crítica sobre a “ideologia de gênero” evidencia que se trata de uma

SUMÁRIO

estratégia de reação política e cultural, não de um debate científico legítimo. É utilizada principalmente como bandeira pela nova direita (Pereira, 2019), que se autointitula portadora de uma verdade universal e neutra, mas que, para propagar sua própria ideologia neoliberal e neoconservadora, se ampara em estratégias de pânico moral, como as *fake news*, que consistem na propagação intencional de notícias falsas, a fim de desacreditar concepções consolidadas e assim manipular ou influenciar decisões políticas e econômicas.

A narrativa antigênero se apropria de termos acadêmicos, em especial dos estudos de gênero, e distorce conceitos legitimados, por meio de argumentos falaciosos e retórica pseudocientífica, bem como utiliza seletivamente discursos de direitos humanos e de igualdade para reforçar posições conservadoras. Para além do campo discursivo, a introdução e a disseminação do conceito de "ideologia de gênero" têm implicações sociais e políticas significativas, ao promover a manutenção de estruturas de dominação patriarcal, racial e de classe. Além disso, reforçam a polarização social para inverter a lógica das relações de poder, apresentando minorias e políticas progressistas como opressoras, em uma espécie de inversão da dominação, controvertendo a lógica histórica e real das desigualdades.

É importante destacar que o uso da "ideologia de gênero" como estratégia política não apenas obscurece o debate acadêmico, mas também mobiliza recursos de mídia e redes sociais para amplificar narrativas falsas. O efeito é a criação de pânico moral, a desinformação sistemática e a deslegitimação de dados científicos, que se tornam questionáveis perante a opinião pública, dificultando a implementação de políticas de igualdade (Fisher, 2020). Dessa forma, compreender a origem e a distorção do pseudoconceito é fundamental para analisar o contexto atual de avanço econômico neoliberal e político neoconservador.

Em suma, a "ideologia de gênero" é uma construção discursiva e política de reação e negação, baseada em falácias e

desinformação, cujo efeito é restringir a implementação de políticas públicas de equidade e enfraquecer a legitimidade dos estudos de gênero. A deturpação da ideia de gênero, a distorção de conceitos científicos consolidados e a criação de narrativas falsas compõem um quadro complexo, que precisa ser contemporaneamente compreendido, para a construção de múltiplas formas de resistência.

ESTRATÉGIAS ANTIGÊNERO E DESINFORMAÇÃO

As estratégias antigênero se apoiam em uma série de práticas discursivas e políticas que visam deslegitimar os estudos de gênero e desmontar os direitos conquistados por minorias. Um dos pilares é o já citado negacionismo científico, que consiste, entre outras táticas, na rejeição de dados oficiais sobre violência patriarcal, racista e LGBTfóbica. A ideologia neodireitista, em diversas instâncias e instituições, leva ao questionamento e ao ceticismo em relação a estatísticas de abuso sexual, desigualdade salarial e violência doméstica, por exemplo, apresentando-as como exagero ou manipulação ideológica (Osmundson; Napier, 2023; Canto *et al.*, 2020).

Esse negacionismo se estende a agendas diversas, como vacinação, mudanças climáticas e educação, formando um quadro amplo de cinismo e de desconfiança contra qualquer conhecimento institucional ou científico que contrarie interesses neoconservadores e neoliberais (Fisher, 2020). Essa postura permite a criação de uma falsa polarização, na qual os defensores da ciência são retratados como ideologicamente comprometidos, enquanto os movimentos conservadores aparecem como neutros, “justos” ou portadores de uma verdade universal. A neutralidade pretendida pela ofensiva neoconservadora é, na realidade, um projeto de manutenção de poder e de privilégios sobre os grupos marginalizados.

Outra estratégia fundamental, anteriormente citada, é a criação de pânico moral, principalmente por meio da utilização de

SUMÁRIO

fake news, com narrativas mentirosas ou deturpadas que provocam medo e indignação entre famílias e comunidades (Reis; Eggert, 2017; Carrilho *et al.*, 2022) e se expandem pelo uso de mídias digitais e redes sociais, amplamente utilizadas para disseminação de informações falsas, manipulação de narrativas e ampliação de campanhas e discursos de ódio. A falta de regulação efetiva, combinada aos interesses econômicos das grandes corporações digitais, potencializa a propagação e dificulta a checagem de fatos.

Apresenta-se, também, como tática de reação neoconservadora antigênero, o que foi denominado de tergiversação (Afonso, 2022). Por meio de conceitos científicos tergiversados, constrói-se uma retórica de oposição entre um “bom” e um “mau” feminismo, tal como uma emancipação “verdadeira” e outra “falsa”, a partir da qual se deslegitimam os estudos de gênero. Assim, a dupla estratégia do Vaticano foi construída. Por meio da renaturalização do conceito de gênero, visava retomar a concepção de sexo como identidade biológica – masculina e feminina –, ao mesmo tempo em que criou um “novo dispositivo retórico” (Garbagnoli, 2016), o pseudoconceito de “ideologia de gênero”, para se opor ao fortalecimento do conceito feminista de gênero.

Essas estratégias geram um ambiente de desconfiança institucional, em que qualquer política pública progressista é contestada, desacreditada ou associada a interesses ideológicos potencialmente ameaçadores. A combinação de desinformação, apropriação ideológica e influência religiosa cria um contexto de polarização e conflito cultural, dificultando a implementação de políticas inclusivas e a construção de consensos sociais.

A persistência das estratégias antigênero representa um desafio direto às universidades, institutos de pesquisa e órgãos públicos. As instituições educacionais, que paradoxalmente atuam como espaços de reprodução das desigualdades de gênero, raça e classe, também são palcos em disputa de resistência e produção

de conhecimento crítico, e por isso enfrentam ataques que incluem a difamação. Na educação superior, um exemplo emblemático foi a declaração do ministro da Educação em 2019, Abraham Weintraub, ao classificar universidades públicas como “balbúrdia” e assim justificar o avanço de políticas de mercantilização, privatização, branqueamento e rejeição das ações afirmativas (Universidades [...], 2019).

O uso de narrativas antigênero interfere ainda em decisões legislativas e de políticas públicas, ao mobilizar eleitores e parlamentares em torno de falsas premissas. Além disso, fomenta movimentos sociais masculinizantes ou antifeministas, ao promover a inversão de dominação e a percepção equivocada de que grupos historicamente marginalizados estariam impondo uma “ditadura” cultural ou sexual (Fraser, 2022).

As estratégias antigênero combinam contemporaneamente desinformação, deturpação acadêmica, mobilização religiosa e uso de mídias digitais para deslegitimar políticas públicas, estudos cientificamente consolidados e pautas históricas de movimentos sociais. Compreender essas estratégias é essencial para avançar em um projeto coletivo de resistência que enfrente a propagação de informações falsas e promova o debate público informado e crítico. Neste sentido, a educação, em seus diferentes níveis, emerge como espaço central, tanto de implementação de políticas progressistas quanto de enfrentamento às reações e aos ataques antigênero, configurando-se um campo de disputa simbólica, política e cultural.

POLÍTICA EDUCACIONAL E RETÓRICA ANTIGÊNERO

Uma das principais áreas em que se pode verificar a incidência da “ideologia de gênero” é na política educacional. Nota-se

SUMÁRIO

um processo de disputa conceitual, a partir do qual transforma-se o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, em uma política mercantilizada e utilizada como território para a chamada “guerra cultural” (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021). Contribuiu para o êxito do ataque antigênero neste campo a articulação entre diversos atores neoconservadores: representantes religiosos, parlamentares e grande mídia. Sua incidência ultrapassou o âmbito religioso ou educacional, ao atingir outros espaços de poder e influenciar na discussão de projetos de lei e, consequentemente, de leis em si, em todas as esferas – do nível federal ao municipal.

Compreende-se que a ideologia neodireitista vem influenciando e buscando pautar seus interesses na política educacional: desde a organização curricular ao próprio trabalho pedagógico, passando pela avaliação de desempenho de alunos e professoras, entre outros aspectos da agenda educativa. A política educacional passa por um processo de reconfiguração conceitual. Novas propostas são defendidas e transformam o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada em uma política subsidiária e, paralelamente, a priorizam como mercadoria (neoliberais) e como território para a disputa ou a “guerra cultural” (neoconservadores) (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021).

No Brasil, o ataque antigênero na política educacional pôde ser percebido, por exemplo, durante as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), que ocorreram entre 2010 e 2014⁶. Seu processo de elaboração foi marcado pelo movimento de supressão de qualquer menção à igualdade de gênero (Reis; Eggert, 2017), sendo o suposto combate à “ideologia de gênero” uma forma de agregar apoio popular e institucional. Nesse sentido, o pseudoconceito converteu-se em um artifício bem-sucedido, ao romper a barreira do acadêmico, ser

6 Ressalta-se que esse PNE está em vigor desde 2014. Existe um novo PNE em tramitação no Congresso Nacional, instituído pelo Projeto de Lei nº 2.614/2024, o qual, até o fechamento deste texto, não havia sido aprovado.

disseminado no senso comum e transformar a política educacional em terreno fértil para o crescimento do pânico moral, com a “justificativa” de proteger as crianças e a família.

A política educacional tornou-se então um campo estratégico para a disseminação da falácia da “ideologia de gênero”. Programas como Brasil Sem Homofobia, por exemplo, foram lançados nos anos 2000-2010, a fim de combater a discriminação no sistema educacional e promover a educação inclusiva; neste caso especificamente com a produção de cartilhas e materiais pedagógicos voltados às escolas de ensino básico (Brasil, 2004). No entanto, campanhas conservadoras passaram a rotular esses materiais como “kit gay”, ao afirmar que incentivavam a sexualização precoce ou a homossexualidade compulsória, o que constituiu uma explícita tergiversação, com a deturpação do seu objetivo original (Afonso, 2022).

DISCUSSÃO DO PNE 2014 E A DISPUTA PELO USO DO GÊNERO

Por meio da análise documental e de conteúdo, pode-se ilustrar a disputa pela manutenção ou retirada do termo “gênero” do PNE 2014, assim como compreender as estratégias e a repercussão da suposta “ideologia de gênero” no campo educacional. Tendo em vista que a formulação da legislação é uma das possibilidades de direcionar essa política, a criação do PNE no momento histórico em que ocorreu tornou-se a principal arena de disputa. Assim, as discussões e os documentos provenientes do processo de tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional podem ser utilizados como explicitação desse debate (Afonso, 2022).

O processo de elaboração do PNE 2014 iniciou-se em 2010 e constituiu-se por apreciação nas duas casas do Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal. Nesse processo de tramitação, houve três fases distintas: a fase na Câmara dos Deputados, de 2010 a 2012; a fase no Senado Federal, de 2012 a 2013; e a fase na

Câmara dos Deputados, em 2014. Na primeira fase, que aconteceu na Câmara dos Deputados, nos anos de 2010 a 2012, comprovou-se um predomínio de posicionamentos favoráveis à perspectiva de gênero, não havendo nenhuma menção, no âmbito das discussões do PL 8.03/2010, à “ideologia de gênero”.

Em 2012, o PL 8.035/2010 seguiu para a apreciação do Senado Federal, onde foi analisado, dentre outras comissões, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (CE). O relatório legislativo apresentado no âmbito da CE, em 18 de novembro de 2013, foi o primeiro que sugeriu a exclusão da palavra “gênero” do inciso III do artigo 2º do PL do PNE, que já havia sido aprovado na Câmara dos Deputados em 2012. Esse inciso previa a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Brasil, 2013a), e a nova proposta visava substituir esse inciso por uma expressão generalista: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação” (Brasil, 2013b).

É importante ressaltar o período histórico vivido no Brasil naquele momento. Em 2013, havíamos vivenciado as jornadas de junho; os neodireitistas já construíam seu caminho até o poder, infiltrando inicialmente outros espaços, como igrejas. A própria “ideologia de gênero” já havia se espalhado pela América Latina e aterrorizado as diversas camadas da população, por meio das manipulações características da nova direita; a crise econômica e política vivenciada pelo país e o enfraquecimento do governo do PT abriram espaço para novos posicionamentos, muitas vezes mais autoritários e polarizados.

Vaggione (2020) enfatiza o papel de políticos de orientação cristã e de juristas confessionais na consolidação do movimento neo-conservador. Considerando o direito como um espaço de disputa, esses atores mobilizam argumentos jurídicos para promover suas pautas morais e religiosas ao longo do processo de elaboração, debate

e aprovação legislativa. Machado (2018) observa que, no âmbito do Congresso Nacional, foram realizados múltiplos eventos destinados a difundir as concepções neoconservadoras acerca da denominada “ideologia de gênero”, concebida como uma suposta articulação dos movimentos feministas e do denominado “marxismo cultural”.

Nesse contexto, ressalta-se que o termo “ideologia de gênero” foi paulatinamente incorporado ao vocabulário dos parlamentares a partir de 2013 e foi se consolidando de forma crescente no plenário da casa até 2017 (Teixeira, 2019). Nesse período, verifica-se um acúmulo de proposições e discussões em torno de dois temas principais: educação e reconhecimento da identidade de gênero/diversidade sexual (Teixeira, 2019; Lacerda, 2019).

Quando o PL retorna para a Câmara dos Deputados em 2014, na terceira fase de tramitação, há um acirramento da disputa pela exclusão do termo “gênero” do PNE. A partir da análise de conteúdo, foi possível identificar que, durante as discussões da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 da Câmara dos Deputados (CEPL), em 2014, a palavra “gênero” foi mencionada 175 vezes, sendo trinta delas na expressão “ideologia de gênero”. Aproximadamente 53% das manifestações foram favoráveis à perspectiva de gênero, sendo que, em sua maioria, as deputadas e os deputados adeptos ao combate das desigualdades de gênero encontravam-se no espectro político da esquerda (Afonso, 2022).

Por outro lado, em relação aos posicionamentos contrários à perspectiva de gênero, destacaram-se os deputados Pastor Eurico (PSB), Marcos Rogério (PDT), Luiz Fernando Machado (PSDB), Ronaldo Fonseca (PROS), Eros Biondini (PTB) e Pastor Marco Feliciano (PSC). É importante enfatizar que a maioria dos que se manifestaram contrários se identificava como cristã; além disso, todos eram homens (Afonso, 2022).

Como forma de aprofundar a investigação, buscou-se identificar as manifestações da nova direita no debate do PNE,

especificamente no que tange à questão de gênero e ao surgimento e à consolidação do pseudoconceito “ideologia de gênero” nesse cenário. A primeira menção à “ideologia de gênero”, como manifestação contrária à permanência da perspectiva de gênero no PNE, ocorreu na Reunião Deliberativa Ordinária, realizada em 2 de abril de 2014. O deputado Stefano Aguiar (PSB) manifestou-se afirmando que “o Plano Nacional de Educação não é para implantar ideologia religiosa e não é para implantar ideologia de gênero e nem orientação sexual” (Afonso, 2022, p. 100). Nessa análise, os deputados demonstraram aspectos neodireitistas, entre eles: a união de católicos e evangélicos, principalmente neopentecostais, e a tentativa de enfraquecer as questões de gênero no âmbito da educação, por meio da estratégia de generalização das desigualdades e das discriminações a serem combatidas.

A partir da tergiversação, consolidou-se também o pânico moral (Carrilho *et al.*, 2022) como estratégia neodireitista de fomento ao medo social, por meio da suposta ameaça “comunista”, “marxista” e “feminista”, consolidada na falácia da “ideologia de gênero”, disseminada, em maioria, por meio de *fake news*. Nesse sentido, há menções à “ideologia marxista” como se necessariamente todos que defendem a teoria de gênero se identificassem com a teoria elaborada por Karl Marx. Mais preocupante ainda é a utilização da “ideologia marxista” como uma ameaça, um inimigo a ser combatido, junto com argumentos de “doutrinação” ou perversão de crianças por essa suposta “ideologia de gênero”.

Quando a discussão foi para o Plenário da Câmara dos Deputados, observou-se que a palavra “gênero” foi mencionada em oito parágrafos. Ao realizar a análise dos posicionamentos, nota-se que, em um movimento contrário ao que aconteceu nos anos de 2010 a 2012, aproximadamente 88% dos parágrafos que continham a palavra gênero foram posicionamentos contrários à igualdade de gênero. Naqueles anos iniciais, não havia sido presenciado nenhum

SUMÁRIO

posicionamento contrário, enquanto, ao final do processo, não houve nenhum posicionamento favorável.

Assim, demonstra-se que a estratégia de tergiversação teve sucesso, ao conseguir que o pseudoconceito da “ideologia de gênero” substituísse o próprio conceito de gênero, tornando-o censurável, assim como todos e todas que o defendem. A votação referente à redação do inciso III do artigo 2º, focada na manutenção ou exclusão do gênero e demais formas de discriminação e sua substituição por uma expressão generalista, foi marcada por forte polarização, o que fortaleceu a estratégia neodireitista e contribuiu para o enfraquecimento da perspectiva de gênero.

A amplitude desse movimento pode ser observada tanto no alcance quanto na adesão à chamada luta contra a suposta “ideologia de gênero”. Tais iniciativas, ancoradas em discursos moralizantes, buscam deslegitimar conteúdos científicos classificados por esses grupos como “ideológicos”. O efeito dessas ações ultrapassa o campo religioso e educacional, alcançando instâncias do Poder Legislativo e do Poder Executivo, onde têm influenciado diretamente o debate e a formulação de projetos de lei em diferentes políticas, com destaque para a política educacional.

A articulação desses movimentos envolve atores diversos – grupos religiosos evangélicos e católicos, setores neoconservadores e neoliberais, além de parlamentares – que, embora partilhem origens e interesses distintos, convergem em torno de pautas comuns. Essa fusão, marcada por contradições internas, se sustenta em um discurso que generaliza a noção de “direitos” e promove uma tergiversação das pautas progressistas, produzindo um clima de pânico moral e intensificando a polarização política e social. O conjunto de suas principais estratégias visa combater e deslegitimar os avanços alcançados pelos movimentos feministas e pelas lutas de gênero, de forma a reafirmar, assim, a manutenção das hierarquias e desigualdades estruturais.

NECESSIDADES PRÁTICAS DAS MULHERES, INTERESSES ESTRATÉGICOS DE GÊNERO E A RETÓRICA ANTIGÊNERO

Concomitantemente à disputa na política educacional, outras políticas também tiveram influências neodireitistas. Muitos atores dessa frente se apresentam como interlocutores das reivindicações das mulheres, supostamente defendendo o reconhecimento e aceitação de suas necessidades. Na realidade, porém, eles ofertam políticas públicas que atendem apenas às necessidades práticas das mulheres, enquanto esvaziam as pautas que de fato colocariam em xeque o sistema capitalista, patriarcal e racial. Para compreender melhor esse fenômeno, utilizamos as categorias Necessidades Práticas das Mulheres (NPM) e Interesses Estratégicos de Gênero (IEG⁷) (Yannoulas; Silva, 2017; Afonso, 2019).

As NPM correspondem às demandas cotidianas e imediatas das mulheres, que não necessariamente questionam a subordinação e os papéis de gênero estabelecidos pelo patriarcado. Nesse sentido, a existência de vagões exclusivos para mulheres no metrô, por exemplo, é uma resposta a uma necessidade imediata das mulheres, que atende a uma demanda, mas que não questiona sua subordinação. Os IEG, por sua vez, estão relacionados à formulação de estratégias

7

As categorias Necessidade Práticas das Mulheres (NPM) e Interesses Estratégicos de Gênero (IEG) foram criadas por Molyneux para compreender a revolução sandinista em 1985. Outras autoras, como Fraser (1999) e Moser (1993), fizeram contribuições sobre o uso dessas categorias. Ressalta-se que elas foram utilizadas no presente texto para ilustrar como ocorre a cooptação das necessidades das mulheres pelos neodireitistas, ao mesmo tempo em que enfraquecem as demandas feministas que questionam a subordinação das mulheres imposta pelo sistema patriarcal. Essas categorias não devem ser aplicadas de forma simplificada, mas sim considerando o contexto, a complexidade dos movimentos feministas e a diversidade de interesses e demandas. Ressalta-se, ainda, a dificuldade de conscientização das mulheres frente a seus IEG, que derivam de um sistema de gênero no qual as alterações na subordinação também transformariam radicalmente suas vidas.

que visam superar a subordinação das mulheres, questionando a sociedade patriarcal, a divisão sexual do trabalho, o poder e o controle (Molyneux, 1985). Exemplos desses IEG são os direitos sexuais e reprodutivos e uma divisão sexual do trabalho igualitária.

A retórica antigênero constitui elemento central dos discursos neodireitistas, situando-se no cerne da aliança contemporânea entre neoconservadorismo e neoliberalismo. Nesse sentido, as NPM foram apropriadas e convertidas em interesses estratégicos do próprio projeto da nova direita, com o propósito de preservar as hierarquias sociais existentes – não apenas de gênero, mas também de classe social e raça. Observa-se, portanto, uma tendência no sentido da distorção, expropriação e tergiversação das lutas e bandeiras históricas dos movimentos sociais de mulheres e feministas.

Esse movimento transformou o que deveria ser um processo de politização das NPM, para o desenvolvimento de IEG, em uma proposta de restauração da ordem social. Tal dinâmica configurou uma reação contundente às conquistas obtidas nas décadas anteriores, especialmente por meio da concentração de ataques às pautas relativas aos direitos sexuais e reprodutivos e à divisão sexual do trabalho. Assim, nega-se a legitimidade dos IEG, elementos centrais para qualquer transformação significativa da estrutura social vigente. O discurso antigênero foi promovido com o explícito propósito de desprestigiar conquistas e redirecionar as lutas, sendo estruturante do posicionamento neodiretista, que visa à manutenção das relações hierárquicas dominantes e utiliza a política educacional como principal campo de disputa.

No campo da educação, é possível verificar esse fenômeno ao identificar propostas que promovem o acesso à educação, mas não uma educação laica, pública, gratuita, de qualidade e que promova a igualdade de gênero. Ao contrário, defendem uma suposta defesa dos direitos ao generalizar o combate às desigualdades e ao defender as crianças e famílias da *ameaça* da “ideologia de gênero”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou abordar a emergência do conceito de gênero, desde suas origens nos movimentos feministas, sua apropriação menos radical no contexto acadêmico e das políticas públicas, até a reação antigênero no Brasil e suas principais estratégias retóricas, movimento não linear no tempo histórico recente. Observou-se que os estudos de gênero se constituíram, a partir da década de 1970, como instrumento de análise crítica sobre relações de poder, divisão sexual do trabalho, patriarcado e desigualdades estruturais, consolidando-se também como subsídio fundamental para políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e da equidade.

A reação neodireitista antigênero não se restringe ao Brasil, é um fenômeno global, que se articula em diferentes frentes: deturpação de conceitos e negacionismo científico, disseminação de desinformação, mobilização religiosa e desmonte das políticas públicas. A construção do pseudoconceito “ideologia de gênero” exemplifica como uma narrativa falaciosa pode se transformar em instrumento político e mobilizar setores da sociedade por meio do medo, do pânico moral e da falsa polarização. Os movimentos antigênero, por meio de nefastas e bem-sucedidas estratégias no campo simbólico e material, buscam ocupar espaços estratégicos de formação e socialização, como escolas, universidades e mídias digitais, e demonstram assim um padrão consistente de ataque a direitos conquistados e de instrumentalização política de temáticas sensíveis à sociedade, sobretudo em relação à sexualidade, às relações de gênero e à diversidade sexual.

Por outro lado, a leitura crítica da realidade evidencia que a resistência, embora desafiada, permanece presente. Os movimentos sociais e os espaços institucionais como as universidades, mesmo com suas contradições inerentes, devem representar ambientes de organização, produção de conhecimento crítico e enfrentamento das

SUMÁRIO

narrativas neoconservadoras e neoliberais. A análise histórica da luta por conquistas de direitos, a partir das classes exploradas e dominadas, oferece um alento, ao apontar que ataques conservadores não são sem precedentes, pelo contrário, sempre ocorreram, e que os projetos societários continuam em disputa, mesmo que de forma desproporcional e estruturalmente desigual. A historicização permite compreender que avanços são possíveis e que a manutenção da utopia é fundamental para garantir a sobrevivência das conquistas sociais (Fisher, 2020; Fraser, 2013) e a busca por novos horizontes.

A manifestação da incidência dos movimentos neodireitistas na política educacional e em outras políticas públicas é a estratégia de cooptação das necessidades práticas, na qual esses grupos atuam como interlocutores das demandas cotidianas e imediatas das mulheres, de forma a falsamente colocá-las no centro, atribuindo-lhes papel de destaque que reforça seu lugar social subordinado, enquanto ilusoriamente, demonstram preocupação com suas demandas. Em nome delas, esses movimentos reapresentam as necessidades práticas das mulheres, em uma concepção heteronormativa e conservadora, conferindo uma dimensão quase sagrada à função feminina nesse contexto. Ao mesmo tempo, dificultam a conscientização e bloqueiam a transformação dessas necessidades em interesses estratégicos de gênero, impedindo a promoção de mudanças significativas na ordem social.

A compreensão das estratégias antigênero constitui-se, diante das limitações e contradições estruturais e contextuais, um passo importante para a ação, no sentido da construção coletiva de uma sociedade justa e igualitária. Reconhecer como os movimentos neodireitistas se apropriam das necessidades práticas das mulheres, direcionando-as para a manutenção de hierarquias de gênero, classe e raça, permite identificar os mecanismos de cooptação e tergiversação que obstaculizam a transformação dessas demandas em interesses estratégicos.

Essa reflexão evidencia a urgência de políticas sociais e educacionais que promovam a conscientização das mulheres, fortaleçam sua capacidade de resistência frente a agendas conservadoras e garantam avanços concretos na promoção da igualdade e da justiça social.

A educação é espaço estratégico central no sentido da formação emancipatória, e a atuação acadêmica e social deve se articular para enfrentar as distorções antigênero e fortalecer políticas públicas de equidade. Portanto, este capítulo reforça a necessidade de compreender o gênero não apenas como conceito acadêmico, mas como ferramenta política e social, cuja legitimidade precisa ser continuamente defendida frente a narrativas falaciosas e estratégias neodireitistas, mesmo que apareçam sob novas roupagens.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. C. **Necessidades práticas das mulheres e interesses estratégicos de gênero**: uma análise feminista das propostas dos organismos internacionais para América Latina (1995–2015). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25509>. Acesso em: 3 dez. 2023.

AFONSO, S. C. **Efeitos da nova direita na política educacional**: embates em torno do pseudoconceito da “ideologia de gênero” na deliberação dos planos de educação no Brasil e na Espanha na segunda década do milênio (2010–2020). 2022. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/44679>. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. **Senado Federal**. Parecer da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, na Casa de origem), do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3983853&ts=1630431408441&disposition=inline>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. **Senado Federal**. Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, na Casa de origem), do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3984671&ts=1630431411332&disposition=inline>. Acesso em: 3 dez. 2025.

CANTO, J. M. *et al.* The influence of ideological variables in the denial of violence against women: The role of sexism and social dominance orientation in the Spanish context. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17144934>. Acesso em: 3 dez. 2025.

CARRILHO, A. **Invisíveis, mas necessárias**: mulheres trabalhadoras da mineração. Curitiba: Appris, 2021.

CARRILHO, A. *et al.* Educação básica e gênero: políticas educacionais e a falácia da “ideologia de gênero”. In: LIMA, A. R.; NASCIMENTO, C. C.; MARCONDES, M. (org.). **Dossiê das desigualdades**. Natal: SEDIS-UFRN, 2022. Disponível em: https://ccsa.ufrn.br/portal/wp-content/uploads/2022/02/Dossie-Desigualdades_N1_14-02.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, v. 53, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRASER, N. A luta pelas necessidades: esboço de uma teoria crítica socialis tafeminista da cultura política do capitalismo tardio. **Debate Feminista**, México, p. 105-141, 1999.

FRASER, N. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. **New Left Review**, v. 56, p. 97-117, 2009.

FRASER, N. **Fortunas do feminismo**: do capitalismo gerido pelo Estado à crise neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2013.

FRASER, N. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**: política e emancipação no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2022.

FRASER, N. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. São Paulo: Boitempo, 2023.

GARBAGNOLI, S. Against the heresy of immanence: Vatican’s ‘gender’ as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. **Religion & Gender**, v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312506840>. Acesso em: 3 dez. 2025.

GARCIA, I. **Do púlpito ao poder: evangélicos, teologia do domínio e a ofensiva antigênero no contexto brasileiro**. 2025. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

GUTIÉRREZ, M. A. Significante vacío: ideología de género, conceptualizaciones y estrategias. Entrevista con Sonia Correa. **Revista del Observatorio Latinoamericano y Caribeño**, v. 2, n. 1, 2023.

HIRATA, H. *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MACHADO, M. D. C. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/pywfvLVSDYNnH8nzJV3MmQk>. Acesso em: 3 dez. 2025.

MARCONDES, M. M.; DINIZ, A. P.; FARAH, M. Transversalidade de gênero: uma análise sobre os significados mobilizados na estruturação da política para mulheres no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 36-62, 2018.

MELO, H. P.; BANDEIRA, L. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil**. Santiago de Chile: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2005. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5943>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tergiversa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SUMÁRIO

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

MOLYNEUX, M. Mobilisation without emancipation? Women's interests, the state and revolution in Nicaragua. **Feminist Studies**, v. 11, n. 2, p. 227-254, 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3177922>. Acesso em: 3 dez. 2025.

MOSER, C. **Gender Planning and Development**. Londres: Routledge, 1993.

OSMUNDSON, E.; NAPIER, J. L. Men's hostile sexism predicts skepticism of sexual assault science. **Psychology of Women Quarterly**, v. 47, n. 4, p. 423-438, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/03616843231215373>. Acesso em: 3 dez. 2025.

PEREIRA, C. P. Nova direita e política social: neoliberalismo, neoconservadorismo e a negação de direitos. /n: GÓIS, J. B. H.; SOUZA, S. C. (org.). **Temas de política social**: análises e discussões. Curitiba: CRV, 2019.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SCOTT, J. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>. Acesso em: 3 dez. 2025.

TEIXEIRA, R. P. **"Ideologia de gênero"?**: as reações à agenda política de igualdade de gênero no Congresso Nacional. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35044>. Acesso em: 3 dez. 2025.

TOKARSKI, C. *et al.* **De política pública à ideologia de gênero**: o processo de (des) institucionalização das políticas para as mulheres de 2003 a 2020. Brasília, DF: Ipea, 2023.

UNIVERSIDADES com “balbúrdia” terão verbas reduzidas, diz Weintraub. **Veja**, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

VAGGIONE, J. M. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. /n: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 9, p. 8-41, 2024. Disponível em: <https://revistas.uam.es/revs/article/view/18147>. Acesso em: 3 dez. 2025.

YANNOULAS, S. C.; AFONSO, S.; PINELLI, L. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la “ideología de género” y del movimiento “Escuela sin Partido.” **Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2021. Disponível em: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

YANNOULAS, S. C.; SILVA, I. A. Necessidades práticas das mulheres x Interesses estratégicos feministas (de gênero): revisitando a polêmica. **Revista Feminismos**, v. 5, n. 2, p. 25-39, 2017. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/434/262>. Acesso em: 3 dez. 2023.

7

*Ivana Magali Correa
Félix Guerrero
Yésica Monzón*

VIEJOS ACTORES Y NUEVAS DINÁMICAS DE FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EDUCACIÓN:

**TERAPEUTIZACIÓN E INDIVIDUACIÓN DE LO SOCIAL
EN LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE CIMIENTOS¹**

1

Este capítulo se inscribe en el marco del PICT 2020 N° 2910: "La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI", Proyecto de Investigación Científico Tecnológica dirigido por la Dra. Nora Gluz (2020–2023), con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en articulación con la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Comahue.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.7

INTRODUCCIÓN

En la actualidad contamos con un mercado destinado a la atención emocional e individual al alcance de un clic, sólo basta con apuntarse a un curso de autoayuda, de meditación y atención plena o ser parte de propuestas de coacheo que inviten al trabajo sobre sí para sobrellevar los males que azotan a los sujetos y así alcanzar, casi como un augurio, mayor bienestar y felicidad. De manera análoga, la Educación Emocional² –en adelante EE– emerge como una propuesta que viene a tratar de subsanar los males del sistema educativo por medio de la introspección, el auto-escrutinio y la autorregulación. Se trata de una modalidad de control más sutil y difusa de la razón neoliberal (ver el capítulo de Lucía Caride) para gestionar el conflicto social y colonizar luchas y resistencias por parte de los sectores hegemónicos en un marco de debilitamiento de las protecciones sociales otrora garantizadas por el Estado y la profundización de las dinámicas de individuación (Merklen, 2013).

La divulgación de ideas sobre EE tiene lugar a través de propuestas de políticas educativas de una diversidad de actores, entre los que es posible encontrar a los Organismos Internacionales (como aborda Lucrecia Rodrigo en este libro), los estados nacionales y jurisdiccionales, así como una serie de organizaciones con capacidad de crear líneas de acción en un contexto de gobernanza en red (Ball, 2011). No se trata ya de modelos centralizados y jerárquicos de gobierno en el que el Estado es el actor principal, sino que se viene dando el avance del sector privado en la definición de políticas, así como en las disputas en torno a la formación de los sujetos pedagógicos y sus subjetividades. Interesan especialmente

2 Entendemos a la Educación Emocional como una perspectiva teórica, ideológica y política, que se sustenta en los aportes de las teorías de la inteligencia emocional, la psicología positiva y las competencias emocionales o socioemocionales (Nóbile, 2017) y que, en los últimos tiempos, ha tomado aportes de las neurociencias sobre las emociones y la posibilidad de que sean intervenidas por medio de entrenamientos (Nóbile; Gamba, 2025).

las fundaciones filantrópicas, cuyo accionar puede ser comprendido bajo la gobernanza filantrópica en educación (Ball; Olmedo, 2012) en donde diferentes actores privados multimillonarios donan dinero en iniciativas políticas que tengan un retorno medible (Geo Saura, 2015). Al mismo tiempo, estos actores ejercen presión política e intervienen en el campo escolar bajo los argumentos de transparencia, cercanía con los beneficiarios, la operatividad, su mayor flexibilidad y la baja de costos (De Piero, 2020), posibilitando la incorporación de intereses económicos, ideologías y valores morales por medio de la EE.

En el campo escolar en nuestro país, la materialización de la EE se viene dando a través de propuestas de diferentes actores y agencias, entre los cuales el Estado³ no es el único implicado en su promoción. Si bien es posible reconocer una serie de propuestas y proyectos legislativos en torno a la EE en la provincia de Buenos Aires – en adelante PBA – por parte de sus diputados y senadores (Correa *et al.*, 2024), proliferaron otra serie de actores, como las universidades estatales y privadas, las cuales ofrecen cursos de formación sobre la temática, organizaciones con iniciativas legislativas para la inclusión de la EE como contenido escolar y con trabajo territorial, como es el caso de la Fundación Educación Emocional, especialistas en educación que, en calidad de expertos, divulgan sobre la temática vía desarrollo editorial, disertaciones o espacios

3 En el caso de la provincia de Buenos Aires, bajo la gobernación de María Eugenia Vidal –perteneciente a la alianza Cambiemos– la dimensión emocional adquirió relevancia al considerarse como parte constitutiva del capital mental de los individuos. A este antecedente le sucedió una política concreta: la Red de Escuelas de Aprendizaje (2017-2019), mediante la cual EE alcanzó su institucionalización. Ello encuentra sentido si se considera que el avance de este tipo de propuestas se dio en el marco de la llegada –por vía democrática– de la Alianza Cambiemos a la administración nacional y provincial, una coalición política de derecha y alineada a las orientaciones neoliberales (Gluz; Kesler, 2024). Esto cobra especial interés si se tiene en cuenta que la provincia de Buenos Aires es la jurisdicción con mayor concentración demográfica del país, y una de las más desiguales, donde las intervenciones fundadas en la EE, destinadas al nivel secundario, pueden trastocar los sentidos sobre las desigualdades que vivencian las juventudes.

de consumo de información, quienes además pueden circular en las redes que se conforman en torno a la EE, así como fundaciones filantropocapitalistas que financian con fondos del sector privado las iniciativas que incluyen la perspectiva.

En este capítulo, cuyo antecedente podemos rastrearlo en otra producción académica de los autores⁴, nos interesa reparar en uno de los actores que encarna la propuesta de la EE, el cual cuenta con trayectoria en el campo escolar, pero no siempre ha operado con las nuevas dinámicas de formación de subjetividades –tal como se señala en el título del capítulo–. Se trata de Cimientos, una fundación de alcance nacional e internacional, que viene implementando diversas intervenciones educativas desde fines de los '90 en escuelas de gestión pública y cuyos destinatarios son especialmente docentes, directivos y estudiantes de los sectores más vulnerados. Esta fundación, de carácter filantropocapitalista, cuyo financiamiento proviene de donaciones empresariales y particulares, interviene hace más de veinte años en el sistema educativo, y cuenta con aval estatal para la implementación de sus propuestas y programas. La misma incorporó a la EE dentro de su repertorio de acción hace poco más de diez años, y continúa vigente hasta la actualidad, sosteniéndolo bajo gobiernos de diferentes signos políticos⁵, permitiendo vincular su permanencia como parte de un programa más amplio, ligado al neoliberalismo y su racionalidad.

Aquí nos proponemos reconstruir el accionar de la Fundación Cimientos en torno a la EE en dos sentidos. Por un lado, se hace foco en las interacciones y redes que va conformando con

4 Nos referimos a la ponencia denominada "Ideas e intervenciones en torno a la Educación Emocional en la provincia de Buenos Aires", presentada en las XII Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, entre el 23 y 25 de octubre de 2024.

5 La incorporación de la EE se da en una época en la que, a nivel nacional y provincial, se encontraba en el poder un gobierno progresista. Esto adquiere relevancia porque las lógicas de individuación que subyacen a las intervenciones fundadas en dicha perspectiva suponen ir a la contraria de las políticas educativas gubernamentales que apuntaban a la integralidad y la igualdad de los sujetos.

otros actores y organizaciones, cuestión que lo vuelve un actor clave, legítimo y nodal en la difusión de la perspectiva. Para este análisis, hemos considerado las diferentes trayectorias y circuitos formativos y/o laborales en los que transitan o han transitado sus principales miembros.

Por otro lado, se pretende recuperar los principios y supuestos que atraviesan a la Fundación, así como las ideas que subyacen acerca de las desigualdades sociales desde sus orígenes y en su programa más emblemático para estudiantes del nivel secundario, el Programa de becas Futuros Egresados – en adelante PFE –, focalizando en el territorio de la PBA. Entendemos que el contexto de surgimiento de las primeras políticas de la fundación tenía una lectura acerca de la cuestión social que se vio trastocada y aggiornada por el impulso de las lógicas globales de EE, cuestión que ha permitido el despliegue de dinámicas de poder sutiles basadas en el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales – en adelante HSE – con el PFE para la formación de una racionalidad neoliberal, conforme a los requerimientos del capital (Laval; Dardot, 2013). Interesa analizar las problemáticas y preocupaciones que se pretenden abordar con el PFE y las estrategias e instrumentos que desarrollan para abordarlas, sus mecanismos de selección y su incidencia en las escuelas, recuperando las voces tanto de quien se encuentra entre los rangos de dirección como de actores en territorio⁶.

Sostendremos, como hipótesis, que la propuesta de Cimientos se consolida como una estrategia que territorializa las dinámicas de individuación⁷ en poblaciones vulnerables de PBA. Consideramos a dichas dinámicas como formas de interpelar a los sujetos y trabajar sobre sí por medio de la autorresponsabilización por los éxitos y fracasos personales, así como la terapeutización de lo social,

6 Para ello, se hará uso de entrevistas personales que se realizaron en el marco del PICT 2020-Nº2910. Para el resguardo de sus identidades, referenciamos con sus iniciales sus voces.

7 Dialoga con lo que Gluz (2023) define como políticas de individuación.

entendida como un proceso que lleva a comprender lo cotidiano y las múltiples relaciones, los conflictos y las lecturas de lo social que nos atraviesan a partir de un vocabulario psicológico y terapéutico (Ecclestone; Hayes, 2009; Sorondo, 2024). Consideramos que dicha consolidación se debe a su estabilidad de incidencia en el sistema educativo de la jurisdicción, lo cual le otorga legitimidad en la construcción de sentidos ligados a dichas dinámicas. Dichas conclusiones se sustentan en el trabajo empírico y analítico desarrollado por el equipo de investigación.

En síntesis, entendemos la EE como un mecanismo político e ideológico que es llevado a cabo por Cimientos con la promesa de bienestar y acompañamiento escolar de los estudiantes pero lo hacen desde coordenadas que desplazan la mirada colectiva hacia una gestión individualizada de la vida escolar bajo cierto discurso experto. Frente a estas intervenciones, nos interesa reflexionar no sólo sobre cómo el discurso de la EE transforma los problemas estructurales en cuestiones personales, sino también cómo se legitiman y perpetúan las desigualdades sociales nuevamente bajo el disfraz del progreso.

ACERCA DE LA CONSTITUCIÓN DE CIMIENTOS COMO ACTOR LEGÍTIMO EN EL CAMPO EDUCATIVO

La Fundación Cimientos se creó en el año 1997 como una organización de la sociedad civil. De acuerdo a la información disponible en su web⁸, su finalidad es promover la equidad educativa

8

Sitio Web de Fundación Cimientos (acceso público). Disponible en <https://www.cimientos.org/>.
Último acceso el 25 de octubre de 2025.

mediante programas que favorezcan la permanencia y el egreso de la escuela secundaria, a la vez que mejorar la calidad de la educación e impulsar la continuidad educativa y/o la inserción laboral de jóvenes que viven en contextos vulnerables.

Es una de las fundaciones con mayor trayectoria en el campo de la educación y se vincula con diversas empresas que buscan mostrarse comprometidas con lo social, beneficiándose en términos impositivos (Castellani, 2019). Su fundador y presidente, hasta el año 2008, fue Carlos Daniel Tramutola, uno de los hombres más importantes en el mundo empresarial. Supo ser vicepresidente de Techint⁹ en los ochenta, miembro del G-50 (Grupo de Empresarios Latinoamericanos), presidió Aguas Argentinas¹⁰ por recomendación de Domingo Cavallo, fundó en los noventa Start Consulting, consultora que asesora en temas estratégicos y organizacionales a corporaciones en Latinoamérica, y presidió la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas¹¹ (ACDE), entre otros roles. En el año 2009 asume la presidencia Enrique Guillermo Shaw, nieto del fundador de ACDE. Enrique Shaw, licenciado en Administración por la Universidad de San Andrés (UDESA), quien presidió el Consejo de Administración de la casa de estudios desde el año 2016 al 2020. Eduardo Franck, contador público, máster en Administración de Empresas por la Universidad de Columbia y ex presidente del Grupo Techint, asume la dirección de la Fundación desde el año 2013 a 2015. Posteriormente, sus presidentes fueron Miguel Blaquier – entre 2016 y 2019 –, sobrino del multimillonario argentino Carlos Pedro

- 9 Techint S.A./Techint Compagnia Tecnica Internazionale S.p.A es un grupo empresarial multinacional italo-argentino creado por Agostino Rocca en 1945, con sedes centrales en Milán y Buenos Aires. Sitio web: <https://www.techint.com/es>.
- 10 Aguas Argentinas (AASA) fue un consorcio que tuvo la concesión de los servicios públicos de aguas y desagüe de Argentina entre 1993 y 2006.
- 11 La ACDE, fundada en 1952 en Argentina, reúne a empresarios, ejecutivos y emprendedores comprometidos con vivir su vocación empresarial desde una perspectiva cristiana. Sitio Web: <https://acde.org.ar/>.

Blaquier y partícipe del grupo Ingenio Ledesma¹² y Alejandro Berardi – entre 2019 y 2023 –, coach ontológico, quien fue parte durante veinte años de Air Liquide. Actualmente, María Julia Tramutola, hija de Carlos Tramutola, preside la Fundación desde el año 2023. Es diseñadora gráfica (UBA) y especialista en Dirección y Gestión de Organizaciones Sociales (UDES-CEDES¹³).

La Fundación Cimientos cuenta con el apoyo de diversos actores, entre ellos los del ámbito privado¹⁴, que financian¹⁵ sus proyectos educativos, así como donantes individuales¹⁶. Esta participación se da desde sus inicios y se comprende si se tiene en cuenta que la presencia de los privados en el campo educativo se vuelve más evidente desde los ´90, cuando el incremento de los niveles

SUMARIO

- 12 El Grupo Ingenio Ledesma es una empresa agroindustrial argentina fundada en 1908 que tuvo participación probada en la última Dictadura Militar (1973-1983). Sitio Web: <https://www.ledesma.com.ar/>.
- 13 CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad), se creó en 1997 en CABA y tiene como principal objetivo la formación de profesionales que estén comprometidos con el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil. Sitio Web: <https://www.cedes.org/>.
- 14 Entre ellos se encuentran grandes empresas y corporaciones como Pan American Energy, Techint, Total Energies, L'Oréal, Ford, Empower, Ypf, Exxon Mobil, Adecoagro, Logística Integral, Adeba, Río Chico, Roemmers, Air Liquide, La Segunda Seguros, bagó, Balanz, Accenture, Grupo San Cristóbal, Avalian, Ipsa, Brent Energía y Servicios, Prudential, Casermeiro, Tassara, Naturgy, Mutual de socios del deportivo, Globant, Adecco – entre otros –; fundaciones como Tinker Foundation, Fundación para la promoción de la educación Alfredo Peralta (de la que también ha sido parte Miguel Blaquier), Karelsie Foundation, Fundación Gador, Fundación Carrefour, Fundación Andreani, Fundación Cargill, Fundación Flechabus, ICBC Fundación, Fundación Barceló; con apoyo de grupos financieros bancarios como Grupo Supervielle, Santander Río, Banco Patagonia, Galicia y Universidades privadas como UADE, UCA, USAL, UCEMA, Universidad Siglo 21, Universidad de Palermo, Universidad Torcuato di Tella y UMET.
- 15 Estas donaciones son acompañadas por una racionalización económica de sus aportes a través de métodos contables-empresariales de medición. Podemos encontrar cómo Cimientos emplea como método el balance anual de sus ingresos a través de publicaciones en su sitio web desde esta lógica mercantilista.
- 16 El paradigma filantrópico necesita recluirse en la solidaridad individual, en la "ayuda desinteresada" y la compasión por los otros (De Piero, 2020). Aparte del financiamiento empresarial, Cimientos recibe donaciones de particulares a través de programas de "padrinos" para el otorgamiento de becas a estudiantes. De esta forma, también se construye la idea del ciudadano neutral, honesto y bondadoso que no está vinculado con "la política".

SUMÁRIO

de pobreza interpelaba e incidía en los procesos de subjetivación de los individuos condicionados por escenarios de crisis e incertidumbre frente al futuro (De Piero, 2020). A su vez, la Fundación surge en el marco de las transformaciones del rol estatal – que se erosiona y descentraliza –, cuestión que permitió que otros actores sociales comenzaran a tomar protagonismo en áreas donde el Estado tenía mayor injerencia. Esta tendencia se intensificó durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019), pues la fundación fue contratada para capacitar y formar a tutores del nivel secundario, poniendo en evidencia la tendencia privatizadora del gobierno de la alianza al redireccionar una actividad que otrora era de las universidades públicas y sindicatos de formación docente (Feldfeber *et al.*, 2018).

Otra de las características que porta Cimientos es que sus programas no sólo son financiados y condicionados por intereses privados, cuestión que evidencia nuevas formas de actuación en la definición y modelamiento de intervenciones educativas, sino que sus directivos y referentes se han formado en circuitos académicos de élite, lo cual puede incidir en los modos de dar tratamiento a lo social. Al igual que los presidentes, sus directoras de programas estudiaron en universidades prestigiosas del circuito privado que, en algunos casos, adhieren a valores religiosos: la actual directora de programas cursó su licenciatura en el Gobierno y Relaciones Sociales en la Universidad Argentina de la Empresa; la directora, entre 2018 y 2021, pasó por la Universidad Católica Argentina (UCA)¹⁷ para realizar el Profesorado en Ciencias de la Educación, mientras que en la Universidad de San Andrés (UDES)¹⁸ se especializó en Gestión

17 La UCA es una institución privada de educación superior fundada el 7 de marzo de 1958 en Buenos Aires por el Episcopado Argentino, dedicada a la formación académica integral inspirada en valores cristianos.

18 Institución que adhiere a los valores presbiterianos. Reconocida por el Ministerio de Educación como universidad desde 1988.

de Organizaciones sin Fines de Lucro y en la Universidad Argentina de la Empresa estudió Gestión Estratégica para el Desarrollo Sustentable; la directora entre 2016 y 2018, hizo su especialización en Organizaciones sin Fines de Lucro de UDESA. Entre estas universidades, UDESA tuvo un rol central en la formación de docentes bonaerenses en el marco de políticas específicas hacia los sectores más vulnerados¹⁹ que asumieron la EE.

En definitiva, se revela un circuito cerrado y endogámico que explica la legitimidad y la persistencia de la Fundación Cimientos en el campo educativo argentino. Este circuito se articula en tres dimensiones interconectadas: la trayectoria de sus élites directivas, la matriz ideológica del filantropocapitalismo y una relación funcional con el aparato estatal que le otorga acceso y validación a partir del ingreso de tutores a las escuelas para el trabajo cotidiano con estudiantes becados.

En primer lugar, se evidencian las trayectorias formativas de sus líderes en universidades privadas como UDESA y UCA. Esta formación se complementa con un fuerte anclaje ideológico en la ACDE, entidad vinculada con fundadores y presidentes de Cimientos. En segundo lugar, la confluencia entre el ámbito empresarial y una cosmovisión específica sobre la atención a la “cuestión social” se materializa a través del filantropocapitalismo. Siguiendo a Saura (2015), este modelo no implica una caridad pasiva, sino una intervención estratégica donde actores multimillonarios buscan “guiar el mundo” desde sus visiones particulares. Cimientos encarna este paradigma al aplicar una racionalización económica de sus aportes a través de métodos contables-empresariales de medición, financiada por un

19

La Universidad de San Andrés tuvo un rol protagónico en el marco de la política Red de Escuelas de Aprendizajes, bajo la gobernación de la Provincia de Buenos Aires de María Eugenia Vidal. La escuela de educación de UDESA junto a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires estuvieron a cargo de la capacitación de directores del nivel secundario en el marco de un postítulo.

conglomerado de corporaciones como Pan American Energy, Ford y Santander. De este modo, la educación deja de ser un derecho para ser concebida como una inversión cuyo retorno es la formación de un sujeto específico, medible y eficiente (Laval; Dardot, 2013).

Por último, este circuito no opera en el vacío, sino que se legitima y expande gracias a una poderosa relación con el Estado. Esta relación no sólo se hace evidente en el acceso de sus tutores en los establecimientos educativos, o en la presencia de funcionarios públicos en los lujosos eventos anuales que lleva a cabo Cimientos, sin embargo también ha colaborado con distintos programas estatales a nivel nacional y provincial. A nivel nacional, participó junto al Ministerio de Educación de la Nación en el trayecto de formación Secundaria 2030: Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (2018–2019), enmarcado en la Resolución 330/17 del Consejo Federal de Educación. Posteriormente, su programa Escuelas que Acompañan se implementó en articulación con Ministerios Provinciales de Educación, especialmente en Entre Ríos (a través del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento y el Consejo General de Educación), y también en Corrientes, Tucumán y Mendoza, donde las autoridades educativas seleccionaron las escuelas participantes y gestionaron el puntaje docente oficial.

De este modo, el Estado facilita activamente la penetración de una agenda que, bajo la promesa de bienestar, consolida un proyecto donde los problemas sociales son abordados desde una lógica individualista y de mercado. Se cierra así el círculo entre la formación de sus élites, su modelo de financiamiento y su capacidad para incidir en las políticas educativas, perpetuando las desigualdades bajo el progreso y la autorrealización. Como veremos en el siguiente apartado, la cuestión social se constituye en su principal foco de atención, cuyos modos de afrontarla se vinculan con la conformación de unas subjetividades dóciles, flexibles, atravesadas por vocabulario terapéutico e individualizado.

ES UNA CUESTIÓN DE ACTITUD (SUPERAR LAS DESIGUALDADES)

Surgida en un contexto de creciente y múltiple conflictividad como consecuencia de la implementación de políticas de ajuste estructural a partir de las condicionalidades de los Organismos Internacionales de crédito y la hegemonía de las políticas fundadas en el Consenso de Washington, desde sus orígenes, Cimientos centró su accionar en la población en situación de vulnerabilidad mediante intervenciones que pretendían revertir las desigualdades. Especialmente se dedicó desde fines de los '90 a otorgar becas económicas a estudiantes cuyas trayectorias escolares se vieron truncadas por la vulnerabilidad y exclusión social que vivenciaban. Tanto con las Becas Escolares, que fue el programa que dio inicio a sus acciones de apoyo educacional a niños con bajos recursos, como con el PFE, Cimientos vinculó la superación de las desigualdades con un discurso de equidad que orientó sus acciones de manera focalizada y compensatoria. Se trata de intervenciones con continuidad ininterrumpida, sostenida tras el paso de gobiernos de diferente orientación política, aunque con un trasfondo común signado por la difusión de lógicas del capital en la esfera social (Laval; Dardot, 2013), cuya orientación fue virando hacia una creciente responsabilización individual del aprovechamiento de las oportunidades otorgadas.

Con su principal programa de becas con vigencia actual en PBA, el PFE, Cimientos busca promover la permanencia y el egreso de estudiantes de la escuela secundaria, avistando la continuidad educativa posterior y/o la inserción laboral de jóvenes de contextos vulnerables. Dado que su objetivo es "acompañar las trayectorias educativas de jóvenes para que puedan terminar la escuela secundaria [...]" (F. G., entrevista personal, 5 de mayo de 2023), otorga un

SUMÁRIO

estipendio de acuerdo a la vulnerabilidad socioeconómica y familiar bajo el supuesto de que “la beca económica les cambia la perspectiva o el estilo de vida” (I. A., entrevista personal, 25 de octubre de 2023). Pero además incorpora una nueva dimensión para el otorgamiento de la beca, vinculada a cuestiones actitudinales, como “el compromiso que tiene con la escolaridad, el manejo de habilidades que tiene” (F. G., entrevista personal, 5 de mayo de 2023).

Esta mirada sobre la predisposición y actitud de aprovechamiento individual, que pareciera hacer la diferencia entre los posibles merecedores, se complementa con la incorporación de un repertorio de técnicas y estrategias vinculadas con las HSE de dichos estudiantes, que se ponen en práctica en las tutorías de acompañamiento mensuales, pues creen que “todos los chicos pueden transitar la escuela de manera exitosa si son acompañados y si son mirados y si hay alguien creyendo en ellos” (F. G., entrevista personal, 5 de mayo de 2023). De esta manera, la atención de la cuestión social se mixtura con las tecnologías del yo en el trabajo tutorial, con la pretensión de que “entiendan que todos podemos llegar a dónde queramos, algunos partimos de situaciones distintas... de un estatus socioeconómico más vulnerable, la carrera va a ser más difícil pero eso no significa que tengas un techo” (I. A., entrevista personal, 25 de octubre de 2023).

A partir de los requerimientos para obtener la beca, se van conformando nuevas lógicas meritocráticas que se articulan con cuestiones actitudinales, el compromiso (si el becario falta se lo sanciona suspendiendo el estipendio) y suman las HSE a la dimensión del rendimiento académico. El reconocimiento de un futuro a conquistar, motorizado por el trabajo individual y voluntario a nivel terapéutico, evade toda discusión acerca de los condicionantes que conforman a la cuestión social. Frente a la referencia de riesgos de deserción escolar por motivos de distinta índole (como por ejemplo la necesidad de salir a trabajar, las dificultades económicas, el

embarazo adolescente o las tareas de cuidado), Cimientos apela a la autorresponsabilización y activación para el logro personal, y evidencia una lectura de justicia social basada en el merecimiento, en que la igualdad y las desigualdades sociales quedan soslayadas por la equidad y la exclusión, la pobreza y la vulnerabilidad respectivamente (Danani, 2008).

El PFE, financiado en gran medida por empresas y el sector privado, devino en una intervención que posibilita la constitución de un conformismo donde las problemáticas externas, que requieren políticas estatales, se transforman en objeto de tratamiento hacia el interior de los sujetos, truncando así posibles acciones colectivas de reclamo frente a problemas que son comunes a la sociedad. De esta manera, desde edades tempranas, se van constituyendo subjetividades neoliberales adaptadas a los requerimientos del capital y del mercado, autodisciplinadas para ser más productivas y menos tendientes a la protesta social. “Yo soy una convencida de que solo vamos a sobrevivir quienes tenemos desarrolladas las habilidades socioemocionales, quien pueda tener tolerancia la frustración, quien no se deprima frente al primer cambio, quien tenga capacidad de resiliencia...” (I. A., entrevista personal, 25 de octubre de 2023).

En definitiva, los modos de gestión de la cuestión social aquí descritos derivan en la constitución de cuerpos dóciles y autoexplotados frente a un contexto que pareciera inmutable, y desvía la discusión por la garantía de las protecciones sociales básicas para el goce del derecho a la educación desde un posicionamiento igualitario en un contexto donde la EE viene formando parte del repertorio de acción que la nueva derecha, en nuestro país, intenta legitimar. Interesa, entonces, continuar presentando, en el siguiente apartado, cómo conciben el potencial de las habilidades y destrezas que promueven y mediante qué instrumentos lo hacen, con el fin de promover el moldeamiento de los sujetos.

DE CONCEPTUALIZACIONES E INSTRUMENTOS PARA EL MOLDEAMIENTO DE LAS SUBJETIVIDADES EN EL PFE

Como venimos mencionando, el PFE incorpora las HSE como parte constitutiva de su programa. Para su conceptualización, Cimientos utiliza como marco teórico al CASEL²⁰ (F.G., entrevista personal, 5 de mayo de 2023); las define como habilidades no cognitivas y la capacidad que tiene una persona para relacionarse con otros y consigo misma, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas, enfrentar situaciones adversas de forma creativa y constructiva (Pais, 2014; Ortega Goodspeed, 2016; Cimientos, 2023). Estas habilidades se consideran “mayormente afectadas por el contexto y presentan un período crítico de conformación que llega hasta la juventud [...]” (Cimientos, 2019, p.10), de allí su interés en el público estudiantil juvenil. Además, Cimientos argumenta que las HSE son “predictores [...] de performance académica en distintos momentos de la trayectoria escolar [...]” (Cimientos, 2019, p. 10-11) y justifica su ingreso en las escuelas al señalar que “las habilidades cognitivas más las habilidades socioemocionales, eso determina como la capacidad de aprender [...]” (F. G., entrevista personal, 5 de mayo de 2023).

La atención por las HSE se volvió significativa a raíz de una serie de evaluaciones²¹ que fueron implementando, una entre 2012 y 2014 y otra entre 2014 y 2016, esta última con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. Con éstas recogieron información sobre dimensiones de interés, como la organización del tiempo, capacidad

20 CASEL es un acrónimo que significa Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Fue fundado por el psicólogo Daniel Goleman en 1994, para establecer un aprendizaje social y emocional de calidad y basado en evidencia. Más información en <https://casel.org/>.

21 Véase <https://cimientos.org/pdf/Las-HSE-en-Cimientos.pdf>.

de análisis, responsabilidad y compromiso, autoestima, relaciones interpersonales, autoconcepto académico, motivación, planificación, autocontrol, perseverancia y rasgos de la personalidad. Las evaluaciones le permitieron a Cimientos fundamentar y justificar²² el trabajo con las HSE. Este antecedente posibilitó la organización de contenidos del programa y la creación de materiales para utilizar en su implementación, especialmente para el trabajo de acompañamiento de los tutores y recursos para los estudiantes. Se creó el Currículum Cimientos, que incluye HSE como autoconcepto, responsabilidad y autonomía, planificación y organización del tiempo, relaciones interpersonales y toma de decisiones. También se creó el Fichero Cimientos de acceso libre, donde se pueden encontrar recursos y actividades; se modificó el Manual de Acompañamiento (que describe los actores participantes en el acompañamiento, su proceso, los contenidos y la planificación del mismo); la Agenda del Estudiante y la Brújula de Habilidades.

De los materiales mencionados, interesa especialmente el Fichero, el cual es utilizado por diversos perfiles²³, más allá de las figuras clásicas que se encuentran en las instituciones escolares,

se extiende a docentes, tutores y organizaciones que implementan espacios de acompañamiento educativo con jóvenes que transitan el nivel secundario. Además, puede ser de interés para los responsables del diseño de políticas públicas como propuesta de contenidos [...], el Fichero reúne más de 300 actividades y cuenta con más de 7.500 usuarios registrados, que realizan consultas on-line y/o descargan actividades, no solo desde Argentina sino también desde otros países. En efecto, en el último año se observaron usuarios activos en Argentina, Colombia, México, España, Perú, Uruguay, Chile, Ecuador, Venezuela y Estados Unidos (Cimientos, Documento de Difusión N° 5, 2025).

22 Por ejemplo, Cimientos justificó "el acompañamiento de PFE y su impacto en el desarrollo de las habilidades relacionadas con Autoconcepto Académico, actúa como un "amortiguador" de los cambios en el contexto de transición y desafíos" (Cimientos, 2018, p. 18).

23 De hecho, es de acceso libre y posibilita que los usuarios puedan crear material para disponer en el Fichero.

SUMÁRIO

Si bien Cimientos presenta sus herramientas como recursos técnicos y pedagógicamente neutrales, un análisis crítico revela que son, en realidad, los instrumentos centrales y sutiles para la construcción de nuevas subjetividades neoliberales, signadas por la terapeutización e individuación de lo social. Tal es así que entre los contenidos de sus materiales es posible reconocer una estructura estandarizada, aplicable en diferentes latitudes y prescriptiva en cuanto a espacios, tiempos disponibles, preguntas y orientaciones. El trabajo con dimensiones como el autocontrol, el autoconocimiento y la autoeficacia denotan el carácter individualizado y terapéutico de su propuesta. Todo nace y se gestiona en los jóvenes de manera detallada, tratando de controlar el significado de sus propuestas en la complejidad de su decodificación. Siguiendo a Ball (2002), consideramos la importancia de recuperar las reinterpretaciones y lecturas, ancladas en un contexto particular, con múltiples experiencias y disímiles recursos que conducen los significados que las intervenciones políticas portan. Es por ello que en el siguiente apartado interesa avanzar y describir, desde las voces de los actores, cómo se aplican estas herramientas y cómo son interpretadas subjetivamente en el cotidiano escolar.

VOCES EN TERRITORIO

Ante el sostenimiento de Cimientos con su PFE, resulta un interrogante qué es lo que efectivamente ocurre a escala de las escuelas, con los jóvenes. Es por ello que tomaremos como referencia la entrevista a un estudiante egresado de una escuela²⁴, de José C. Paz (Buenos Aires), que participó de la beca gran parte de su escolaridad secundaria desde 2017 a 2022.

24

La mencionada escuela se ubica en un barrio popular del conurbano bonaerense, denominado José C. Paz. Su matrícula es de 1500 estudiantes, y cuenta con tres turnos y dos aulas de aceleración para estudiantes desfasados en edad.

Dado que el PFE tiene injerencia en las instituciones secundarias por la aparente preocupación sobre la deserción escolar en contextos vulnerables, interviene tempranamente en las trayectorias educativas de jóvenes entre 12 y 18 años para favorecer la obtención del título secundario. Sin embargo, en el territorio escolar, según lo percibido por el becario del programa, no basta con la vulnerabilidad y el riesgo en la terminalidad educativa, sino que los becarios responden a ciertos requisitos de asistencia y calificaciones para su obtención y mantenimiento. Además, deben cumplir con las tutorías y actividades extracurriculares, que hacen posible el trabajo con las HSE, que le permitirían adquirir un carácter valioso a la inserción laboral futura.

En cuanto a los requisitos para ser becario de Cimientos, un graduado señala que, más allá de la asistencia, el programa intenta “darte una mano a incentivar, a mejorar, no es que es solo para... Porque ven a alguien que es bueno en algo... Para mí, es más como una ayuda, un apoyo” (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024). En este sentido, aparece la idea de un alguien merecedor de la beca, pero al mismo tiempo una “intervención positiva” que contribuye como apoyatura en las trayectorias y una intervención en la individualidad de los estudiantes.

En este sentido, se trabajaban las HSE de los estudiantes, quienes participaban mensualmente de reuniones:

Teníamos una agenda y te iban pidiendo... todos los meses te dan una actividad. O mismo teníamos tipo **brújula de habilidades**, -como para ir completando-... e ir viendo si íbamos resolviendo esos tipos de propósitos que nos poníamos. O mismo teníamos muchas actividades de autoconocimiento y nada de propuestas. (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024).

El estudiante entrevistado recalca las charlas individuales con la tutora y grupales en ronda con el resto de becarios para trabajar el autoconocimiento y autoestima, señalando por ejemplo: “... te dan, tipo, actividades como de empatía, tipo de ponerle reconocer

cuando otra persona te ayuda, darle las gracias, y más de convivencia también, tipo, para resolver conflictos. Y ahí, también incluso en la participación que teníamos ahí adentro, como éramos todos compañeros, también queda ese tipo de relación.” (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024). Parece haber una notoria injerencia de la Red en la subjetividad de los estudiantes indagando sus sentires para “mejorarlos” y hacerlos más productivos o favorecedores. Por ejemplo, el becario entrevistado relata que, en caso de ponerse un propósito a mejorar, como las notas de tal materia, se le recomendaba ir a un docente particular para mejorar en ese rendimiento.

En la dinámica entre la Escuela y Cimientos parece no haber una articulación notoria, la escuela abre las puertas a los/as tutores/as cimientos en palabras del estudiante:

Para mí es más la relación entre los encargados de acompañamiento del programa y los preceptores o no sé. Porque el colegio en sí no es que llevaba a cabo algo. Era más intermediario, pero no participaban en ese tema. (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024).

La escuela parece no cuestionar ni supervisar la intervención de la fundación en el espacio escolar, pero sí le presta el espacio para el contacto con los estudiantes y toda la información sensible que puede llegar a recepcionar en el colegio, esto a través de su vínculo con preceptores o profesores. Además, un docente del área de Educación Física entrevistado señala no tener conocimiento de la función de Cimientos en la escuela, en sus palabras: “Ahora me estoy enterando después de casi más de 10 años que están que sé que están los lugares, pero no conozco en realidad la persona física” (L. C., entrevista personal, 10 de julio de 2024). Asimismo, el docente reconoce, considera un trabajo aislado sobre lo emocional, llevando en cuenta que:

[...] son muy pocos los profes que se involucran en su escuela muy grande y esto de conocerse con el otro [...] que hay proyectos o programas que desde los que ya

SUMÁRIO

venían anteriormente y no saber quiénes son aquellos que están a cargo de esos programas y agarrar y decir: bueno, tengo esta propuesta, hacemos esto siempre que vamos a ir la forma aislante y eso también te genera cierto malestar (L. C., entrevista personal, 10 de julio de 2024).

También sigue el contacto de Cimientos con los egresados a través de la **Red Egresados**, que busca favorecer la inserción educativa y/o laboral de jóvenes que estén finalizando o hayan culminado la escuela secundaria acompañados por Cimientos. Esta Red articula oportunidades que brindan empresas, organizaciones y el Estado con las necesidades de los jóvenes, para dar respuesta a los proyectos de vida que desean desarrollar. En palabras del joven entrevistado: “La Red de Egresados [...] siempre te acercan becas universitarias, cursos, capacitaciones, también incluso ofertas de empleo. Yo hace un año estoy trabajando para una oferta de empleo que me acercaron ellos” (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024). Se evidencia, en estos casos, la articulación de la fundación con empresas que acercan sus postulaciones a estos jóvenes para una salida laboral o capacitaciones y cursos por ejemplo en habilidades financieras. En la construcción de esta subjetividad “positiva”, parece ser importante para los ambientes en que circula, por ejemplo, en la pasantía en una empresa permanece ese autoconocimiento, como señala el entrevistado: “... de relación con personas, mucho. De ser siempre agradecido, dar siempre una buena imagen, dar una mano, empatizar un poco con las otras personas también, con su día a día. Y eso, el relacionamiento con las personas” (E. M., entrevista personal, 30 de agosto de 2024).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis del accionar de la Fundación Cimientos, a través del PFE, permite comprender cómo las intervenciones de corte

filantrópico en el campo educativo argentino reconfiguran las fronteras entre lo público y lo privado, entre la asistencia social y la producción de determinadas subjetividades. Bajo el discurso de la meritocracia y la superación personal, la fundación despliega un entramado de prácticas que contribuyen a la consolidación de una racionalidad neoliberal que individualiza la experiencia del fracaso y despolitiza los conflictos sociales.

En este sentido, la centralidad otorgada a las HSE no responde a una preocupación estrictamente pedagógica, sino a una forma de gobernar los cuerpos y las emociones en un contexto de crisis producida por la caída de los Estados de Bienestar y el despliegue del Neoliberalismo en las últimas décadas. Se trata de un mecanismo muy sutil y encubierto por un “saber experto” que encubre cuestiones estructurales de profunda desigualdad social.

No es casual que el programa sea dirigido a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, sino que forma parte de un entramado de propuestas vinculadas con los intereses del capital financiero. De hecho, el actual neoliberalismo no sólo se construye a partir de políticas de ajuste económico y de la omnipresencia del mercado, sino de un “cambio cultural”, es decir, de los esquemas de percepción respecto del mundo que habitamos y las dimensiones de la realidad social que nos atraviesan como sujetos.

El proceso de terapeutización de lo social, que se advierte en las propuestas de Cimientos, actúa como una tecnología de gobierno que desactiva la dimensión colectiva del conflicto y sustituye la acción política por la introspección individual. El acompañamiento emocional de los tutores, presentado como herramienta de inclusión y bienestar, termina constituyéndose en un dispositivo de control que busca producir sujetos resilientes, autorregulados y emocionalmente estables, capaces de adaptarse a las demandas del mercado antes que cuestionarlas.

SUMÁRIO

En el campo escolar, estas dinámicas se expresan en la naturalización de discursos meritocráticos y actitudinales que reconfiguran la noción de justicia social. La pobreza y la exclusión dejan de ser comprendidas como fenómenos estructurales para convertirse en “obstáculos personales”, que pueden superarse mediante la motivación, la persistencia y el autocontrol. Al mismo tiempo, se muestra que la implementación del PFE se da en un marco de escasa regulación estatal y mínima articulación con las escuelas. De hecho, los docentes y directivos reconocen no estar al tanto del trabajo de Cimientos con los estudiantes. Este vacío refuerza la idea de que las soluciones a los problemas educativos pueden provenir de la sociedad civil y del sector privado, contribuyendo a la desresponsabilización progresiva del Estado frente al derecho a la educación.

Para terminar, el trabajo de Cimientos muestra cómo la EE, presentada como herramienta de inclusión y desarrollo, opera en realidad como un dispositivo ideológico que naturaliza la desigualdad y responsabiliza a los sujetos por su destino. Reflexionar críticamente sobre estas formas de intervención resulta fundamental para recuperar la politicidad del campo educativo y para reivindicar una educación entendida no como un proceso de adaptación emocional al orden existente, sino como una práctica emancipadora, orientada a la construcción de justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**, v. 2, n. 2/3, p. 19-33, 2002. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>. Último acceso: 21 oct. 2025.

BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, v. 36, n. 2, p. 25-34, 2011. Disponible en: https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2019/12/dossier_Ball.pdf. Último acceso: 22 oct. 2025.

SUMÁRIO

BALL, S.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 1, p. 85-96, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>. Último acceso: 28 oct.2025.

CASTELLANI, A. "¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)". **Informe de Investigación nº6**. CITRA UMET-CONICET, 2019.

CORREA, M.; GUERRERO, F.; Monzón, Y. **Ideas e intervenciones en torno a la Educación Emocional en la provincia de Buenos Aires**. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Jóvenes Investigadorxs del Instituto de Investigaciones Gino Germani, CABA, 23 al 25 de octubre de 2024.

DANANI, C. América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 44, n. 1, p. 39-48, 2008.

DE PIERO, S. **Organizaciones de la sociedad civil: tensiones de una agenda en construcción**. 2. ed. esp. [s. /]: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2020.

FELDFEBER, M; PUIGGRÓS, A; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina. Internacional de la Educación**. [s. /]: Ediciones CTERA, 2018. Disponible en: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/b89740edc0ea492ccb7be03aede04697.pdf>. Último acceso: 24 oct. 2025.

FUNDACIÓN CIMIENTOS. **Las Habilidades Socioemocionales en Cimientos. Conceptualización, resultados de su evaluación y nuevos desafíos**, 2019. Disponible en: <https://cimientos.org/wp-content/uploads/2020/11/Las-HSE-en-Cimientos.pdf>. Último acceso: 30 oct.2025.

FUNDACIÓN CIMIENTOS. **¿Cuál es el impacto del Programa Futuros Egresados sobre las trayectorias escolares?**, 2023. Disponible en: <https://www.cimientos.org/wp-content/uploads/2023/12/Documento-de-Difusion-N1-5-4-24-1.pdf>. Último acceso: 30 oct. 2025.

GLUZ, N. Políticas de individuación en la Argentina reciente. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023. Disponible en <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726>. Último acceso: 20 oct. 2025.

GLUZ, N.; KESLER, A. El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, e17876, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876>. Último acceso: 20 oct. 2025.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo**. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Colección Libros que ayudan a entender el mundo. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 2013.

MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. *In*: CASTEL, R.; KESSLER, G.; MERKLEN, D.; MURARD, N. **Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?** Paidós, 2013 (Espacios del saber; v. 86).

NÓBILE, M. Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. **Digithum**, v. 20, p. 22-33, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>. Último acceso: 20 oct. 2025.

NÓBILE, M.; GAMBA, C. La Educación Emocional como régimen de normas emocionales: una lectura crítica de la normativa educativa argentina. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, v. 10, n. 2, p. 12-57, 2025. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.2.001>. Último acceso: 21 oct. 2025.

SAURA, G. **Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española**. Tesis doctoral, 2015. Editorial de la Universidad de Granada, España, 2015.

SORONDO, J. Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. **Espacios en blanco**. Serie indagaciones, v. 1, n. 34, p. 49-64, 2024.

8

Laís Vieira Pinelli
Silvia Cristina Yannoulas

DESDE LA RESISTENCIA: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA NUEVA DERECHA Y LAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DE LAS TRABAJADORAS DOCENTES¹ (BRASIL, 2016-2022)²

- 1 Por ser una categoría profesional con participación mayoritaria de mujeres en lo cuantitativo, y propuesta profesional cualitativamente asociada al género femenino, utilizamos el género femenino para referirnos al conjunto del cuerpo docente (Yannoulas, 2013).
- 2 La realización de los estudios de doctorado que fundamentan este capítulo contó con la contribución financiera de la Capes y del Cnpq bien como de la Universidad de Brasilia, a través de los proyectos coordinados por la Profa. Silvia: "*Antes da Pandemia: Três Décadas de Propostas Político-Pedagógicas Restauradoras no Brasil (1990-2020)*" y "*Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América Latina: Confrontando as Propostas Político Pedagógicas da Nova Direita*". Agradecemos al jurado de tesis por sus contribuciones, que instigaron la presente investigación: Profa. Nora Gluz (UNGS Argentina), Prof. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPEL, Brasil) y Profa. Silvana Aparecida Souza (UNIOESTE - Foz do Iguaçu, Brasil).

INTRODUCCIÓN

Este capítulo constituye un producto parcial de la tesis de doctorado sobre *"Política Educacional y Control del Trabajo Docente em contexto de recrudescimiento de la Nueva Derecha"*, tesis aprobada en febrero de 2024 por el Programa de Postgrado en Política Social de la Universidad de Brasília (PPGPS/UnB). El objetivo principal de la tesis fue el de analizar de qué forma es atacada la libertad de cátedra de forma sistemática en contextos de fortalecimiento de la nueva derecha (ND). La investigación, desarrollada entre 2019 y 2023, fue gradualmente reestructurada para acompañar los movimientos políticos antidemocráticos del gobierno de ND (no solamente en las acciones gubernamentales, sino también por leyes aprobadas o discutidas en el ámbito del Congreso Nacional).

Tales movimientos consolidaron algunos elementos estructurales del proyecto educacional de la ND, tales como la Reforma de la Enseñanza Media (REM, ver capítulo de Pinelli e Kesler en este libro), la Base Nacional Curricular Común (BNCC), la educación domiciliar (ver capítulo de Monteiro y Alencar en este libro) y la militarización de las escuelas públicas (ver capítulo Soares y Duarte en este libro) - todos elementos del proyecto educacional de la ND, atravesados directa o indirectamente por la problemática de género (ver capítulo de Afonso y Carrilho en este libro). Esos elementos se estructuraron a partir de discursos interrelacionados o por intertextualidad: control del contenido curricular con supuesta neutralidad pedagógica/científica; moralización del fracaso escolar a partir del refuerzo al mérito individual; y redefinición de la calidad educativa restringiendo el papel de la escuela a la manutención del modelo de producción y reproducción de la sociedad capitalista (Pinelli, 2024).

Como método, utilizamos la interpretación de la realidad de acuerdo con el materialismo histórico-dialéctico (MHD), identificando los límites y la potencialidad de actuación en la realidad por

una praxis transformadora. Además, intentamos dar cuenta de las conexiones entre política, ideología y trabajo docente, para localizar las resistencias en las contradicciones y conflictos desarrollados en la arena educacional brasileña. Por otro lado, fueron utilizadas las siguientes técnicas de investigación: una revisión bibliográfica sistemática sobre el proyecto educacional de la ND, la realización de ocho entrevistas semiestructuradas³ y el análisis de 10 documentos de las entidades seleccionadas⁴. Los datos fueron analizados a partir de cuatro ejes: análisis coyuntural y política educacional, relación entre ND y educación, estrategias de enfrentamiento/resistencia y mecanismo de control del trabajo docente.

Nuestra reflexión se inicia bajo el presupuesto de que la consolidación de la ND en Brasil, en la segunda década del siglo XXI, está intrínsecamente articulada con el profundo proceso de desdemocratización del país, que encontró en el Golpe de 2016 su punto de inflexión. Ese proceso promovió un ataque sistemático a las instituciones democráticas mediante las contrarreformas estructurales, como las laborales, jubilatorias y de austeridad fiscal, con efectos en el desmonte de las políticas sociales. Tal proceso fue visibilizado por el paulatino debilitamiento de los aparatos de resistencia y representación de la clase trabajadora, incluyendo la desmoralización de los sindicatos y de los espacios de participación social.

En el campo educativo, esa tendencia se evidencia cuando Consejos, comités y foros, como el Foro Nacional de Educación (FNE) y el Comité de Gobernanza del Examen Nacional de Ingreso a la Carrera Docente, fueron sistemáticamente debilitados, con reuniones postergadas, suspendidas o reducidas a mera formalidad

3 Se realizaron 3 entrevistas de la Anfope y 5 entrevistas de la CNTE. Optamos por cambiar los nombres de los/as entrevistados/as para garantizar su anonimato.

4 Los 10 documentos analizados constan en las referencias bibliográficas al final del capítulo, y son del período 2010-2020: Cuaderno de resoluciones de los congresos nacionales de la CNTE (2011, 2014, 2017, 2022) y Documentos Finales de los Encuentros Nacionales de la Anfope (2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020).

(Pinelli, 2024). Paralelamente, políticas educativas de gran impacto, como la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y la Reforma de la Enseñanza Media fueron impuestas de manera vertical y autoritaria, ignorando deliberadamente décadas de debates y construcción colectiva de las entidades representativas del área. Esos embates son ejemplos emblemáticos de esta forma de operar, sustituyendo el diálogo por la imposición, caracterizando lo que Wendy Brown (2019) identifica como incompatibilidad fundamental entre neoliberalismo y democracia.

En este escenario surgen sujetos y entidades claramente antagónicas⁵, en franca oposición al gobierno de la ND. Por ejemplo, el Foro Popular Nacional de Educación (FNPE), que surge como símbolo de la ruptura con las instituciones gubernamentales en su nueva expresión. Criado por los representantes legítimamente elegidos, surge en respuesta a la Disposición del Poder Ejecutivo n° 577/2017, que reconfiguró unilateralmente el FNE y postergó la realización de la Conferencia Nacional de Educación (CONAE) de 2018 – que debía deliberar democráticamente sobre el nuevo Plan Nacional de Educación (PNE). El FNPE representa la ruptura formal de las entidades del sector educativo con el gobierno golpista, y la reorganización de la lucha más allá de los campos institucionalmente establecidos. El FNPE se dedicó a construir democráticamente la propuesta de PNE, con base en la defensa intransigente de la participación social y el diálogo con los movimientos populares. Como afirmó un miembro de la CNTE: “la educación resistió,

5 Antagónicos por defender intereses radicalmente opuestos, incompatibles, contrarios, que se contradicen entre sí. No es solamente diferente o diverso. Kayser (2021) comparó las nociones de estrategia, sujeto y emancipación política, en dos autores: Mariátegui y Laclau. “*Para abordar a estratégia, analisou-se a centralidade do mito em Mariátegui e a noção de antagonismo em Laclau; posteriormente, para trabalhar a importância da questão do sujeito político, tratou-se da revolução para Mariátegui e da hegemonia para Laclau; por fim, sugere-se que o deslocamento tático do sujeito proletário para o indígena em Mariátegui e para o povo em Laclau promove mudanças na forma de pensar o tema do sujeito histórico em relação ao marxismo clássico – ainda que com propósitos e formas distintas*”. En este sentido, nos parece adecuada la utilización del concepto de sujeto antagónico colectivo, que busca establecer contrahegemonía.

las universidades fueron las trincheras de la resistencia, la educación básica lo mismo, demostrando que la educación se mueve por el deseo de democracia". De esta forma, la lucha en el campo de la educación se reveló central para enfrentar los ataques específicos del proyecto educativo de la ND, reafirmando la educación como espacio fundamental de disputa por un proyecto educativo nacional y popular, mostrando la capacidad de reorganización y resistencia de la sociedad civil aún en contextos de debilidad de los espacios institucionales de participación social.

En este contexto se seleccionaron dos entidades antagónicas al gobierno golpista, vinculadas al Foro Nacional Popular de Educación (FNPE)⁶: la Anfope⁷ (*Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*) y la CNTE⁸ (*Confederação Nacional dos Trabalhadores Docentes*)⁵.

Las entidades apuntaron un avance de las empresas y manifestaron su desacuerdo con la forma autoritaria con la cual el trabajo en el Foro era definido por el Ministerio de Educación (MEC), y propusieron la realización de la Conferencia Nacional Popular de Educación, como movimiento de resistencia para resguardar la gestión democrática y participativa de la educación de calidad como política de estado.

La CNTE es la principal organización sindical que representa a los maestros de educación pública en Brasil, incluyendo docentes y otros trabajadores que realizan Apoyo a las tareas escolares. Fundada en 1989, la CNTE se destaca con gran relevancia en el escenario educacional brasileño, por su lucha en defensa de la educación pública, su financiamiento y su calidad. La CNTE ocupó

6 Para saber más sobre el FNPE, verlo en su sitio oficial: <https://fnpe.com.br/sobre-o-fnpe/>. En cuanto a las entidades involucradas al FNPE, ver el sitio oficial: <https://fnpe.com.br/entidades>.

7 Para saber más sobre ANFOPE, consultar el sitio oficial: <https://www.anfope.org.br/>.

8 Para saber más sobre CNTE, consultar el sitio oficial: <https://cnte.org.br/>

un papel central en la definición del FNPE y en la realización de las conferencias populares de educación.

La ANFOPE es la entidad brasileña que actúa en prol de la valorización y formación de los profesionales de la educación. Fue fundada en 1983, y reúne educadores, investigadores y otros profesionales que actúan en la política educacional, con el propósito de discutir y proponer políticas y ejes para el fortalecimiento de la educación pública y el desarrollo profesional de los docentes en Brasil.

Los movimientos sociales en defensa de la educación pública, y especialmente las dos organizaciones del FNPE seleccionadas para la investigación, constituyen importantes e históricos sujetos colectivos, que antagonizaron sistemáticamente con el proyecto educacional de la ND en implementación desde 2016.

De esta manera, el énfasis de este capítulo será dado a las declaraciones de los representantes de esas entidades o sujetos colectivos que constituyeron un punto estratégico de resistencia al proyecto educacional de la ND en la arena educacional, además de las manifestaciones encontradas en los Cuadernos y Resoluciones de la CNTE y en el documento final del XX Encuentro Nacional de la Anfope, documentos que sistematizan los debates y futuros pasos planeados por las instituciones mencionadas.

Los hallazgos de investigación que aquí se presentan tratan específicamente de la Reforma de la Enseñanza Media (REM) y de la militarización de las escuelas públicas (MEP), acciones de la política educacional que se presentaron con mayor densidad tanto en los documentos como en las entrevistas realizadas. Nuestro análisis intentará responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo las entidades representativas de los/las docentes en Brasil interpretaron y resistieron a la implementación del proyecto educacional de la nueva derecha, específicamente frente a la Reforma de la Enseñanza Media (REM) y a la militarización de las escuelas públicas?

NUEVA DERECHA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

La ND fue ampliamente discutida en las producciones académicas de los últimos 25 años como consecuencia de la ascensión de movimientos de extrema derecha en el mundo, alcanzando gobiernos en Europa, América Latina y Estados Unidos. Así como Pereira (2020, y en la primera parte de este libro), comprendemos a la ND como una ideología que incorpora e intensifica aspectos neoconservadores y neoliberales, entrelazados o imbricados. Resulta de adaptaciones y transformaciones de aspectos liberales y conservadores, ganando fuerza especialmente en momentos de grande tensión.

Mas que una fuerza política, partido o agrupación en particular, la ND es una ideología que se concretiza en aspectos culturales, económicos y políticos, desempeñando funciones sociales específicas en el actual contexto de reproducción de las relaciones sociales capitalistas. La ND es conformada a partir de teorías y discursos que se materializan en acciones y propuestas específicas, los cuales inevitablemente impactan los rumbos de la política educacional (Pinelli, 2024).

Su relativa “novedad” proviene especialmente del hecho de surgir en el contexto de la democracia formal consolidada. Representa de esta manera un “nuevo sujeto”, en el cual las distinciones ideológicas entre neoliberalismo y neoconservadurismo se diluyen. Es un movimiento con características propias, que emerge y se posiciona como respuesta a las crisis políticas y económicas (Brown, 2019; Cêpeda, 2018; Fraser, 2019).

En materia educacional, los discursos de la ND son también relativamente novedosos porque conjugan elementos anteriormente enunciados de forma independiente por los liberales y/o conservadores. Ejemplo de esto es la REM, que refuerza el dualismo

educacional del nivel secundario, el pragmatismo curricular y una formación orientada por la teoría de las competencias, elementos originados en la década del 90 del siglo pasado y enraizados en propuestas de organismos multilaterales. La BNCC, por su lado, materializa un antiguo proyecto de estandarizar el contenido escolar, abriendo el espacio para la mercantilización y comercialización de la educación. Esos elementos fueron cuestionados y resistidos por las entidades de trabajadores de la educación, por ser contrarios al proyecto educacional constitucional (Gohn, 2019).

Considerar las propuestas de política educacional de la ND como mera retomada de proyectos político-pedagógicos anteriores sería incorrecto desde la perspectiva dialéctica de la producción y reproducción de relaciones sociales capitalistas. La educación, como política pública, se amolda a las exigencias de la acumulación del capital, pero también a las corrientes culturales permeadas de elementos conservadores de refuerzo de la familia (especialmente de los religiosos). Así, la política educacional no es estática a pesar de la dinámica de cambio y permanencia de elementos.

¿Como la literatura contemporánea sobre la política educacional presenta y discute la ND? Corsetti (2018), Hypolito y Lima (2018) examinan la influencia del neoconservadurismo y neoliberalismo en la política educacional, destacando la alianza estratégica constituida para elaborar un nuevo proyecto antidemocrático, tergiversando y adaptando elementos constitutivos de la democracia. Con base en Michael Apple (2005, 2013 e 2019), esos autores observan el guiño a la derecha en la agenda educacional globalizada desde 1990, marcada por una modernización conservadora – alianza entre neoliberales y neoconservadores, con el surgimiento de figuras autoritarias populistas. Esa alianza coopta el Estado, con una nueva clase media de gerentes y profesionales calificados que promueven una agenda educacional económica y al mismo tiempo cultural. Alegando ineficiencia estatal para promover una educación competitiva para los mercados actuales globalizados, la educación constituiría una

barrera para la productividad económica. Pero también se refuerza la tradición occidental cristiana en la recuperación de elementos como autoridad, familia y nación.

Corsetti (2019) profundiza esta perspectiva, apuntando para las reformas educacionales de carácter economicista, neotecnicista y meritocrática. La autora destaca el surgimiento de un “neoliberalismo ultraconservador”, que se manifiesta en las influencias de los reformadores empresariales, transformando la evaluación en mercancía utilizada para producir y reproducir las desigualdades existentes en el sistema educacional. Corsetti cita la Ley que instituyó la REM (Ley n.º 13.415/17), como producto del Movimiento denominado Escuela Sin Partido (ESP)⁹.

En un sentido parecido, Hypolito y Lima (2019) destacan la influencia del neoconservadurismo en la educación brasileña, observando la historia de los proyectos de ley y de acciones de la política educacional, negando los debates científicos sobre las relaciones de género y atravesando las discusiones del Plan Nacional de Educación y de las BNCC. Los autores también mencionan la relación del “globalismo neoconservador” con la estandarización de la educación y la aplicación de testes uniformizados, permitiendo una acción más directa de conservadores y neoliberales en el sentido de garantizar sus intereses particulares.

Otros autores discuten la relación entremezclada entre reformas curriculares de interés empresarial y la promoción de la censura neoconservadora, limitando la autonomía de los docentes. Por ejemplo, para Peroni, Caetano y Lima (2017), la BNCC se caracteriza por

9 La Escuela Sin Partido fue creada en 2004, y se trata de un movimiento social que defiende la existencia de una neutralidad política e ideológica en las instituciones educacionales. Elaboraron un anteproyecto de ley que fue presentado en diferentes cámaras legislativas, para impedir las denominadas formas de adoctrinación, asociadas principalmente al materialismo histórico dialéctico y a los estudios de género. Más información en el sitio oficial del MESP: <https://www.programa-escolasemp-partido.org/>. También pueden ser consultados estudios críticos sobre el MESP, como Barros (2021).

el “empresariamiento” y el neoconservadurismo, para alcanzar paralelamente los objetivos de privatización de la educación y de censura al contenido curricular obligatorio, de manera tal que el duplo movimiento en la educación define/establece contenidos y la ESP excluye/limita. Para los sectores empresariales, la BNCC permite definir contenidos y competencias para el futuro “capital humano”, mientras que la ESP restringe los contenidos que niegan o se contraponen con el pensamiento tradicional.

Colombo y Lamosa (2018), utilizando la perspectiva gramsciana, verifican en las reformas educacionales discursos de naturaleza social-liberal pragmática/utilitarista (alegato de necesidad de profesionalización para inserción en economías competitivas), mientras que los discursos neoconservadores cuestionan la capacidad de las y los docentes para discutir temas de naturaleza privada (tales como sexualidad humana), con pocas bases teóricas/científicas. Así, ambos tipos de discursos se potencian, por defender diferentes puntos de vista, tanto la neutralidad pedagógica como la objetividad deseable en el acto de enseñar.

Entendiendo a la ND como ideología, la ND es defendida como una determinada forma de pensar y actuar en el mundo, configurando casi una nueva racionalidad al decir de Dardot y Laval (2019), operando en “microcosmos sociales” (la familia, las instituciones y los individuos). Así, no sería necesario ni prudente diferenciar los discursos neoliberales y neoconservadores al interior de la propuesta educacional de la ND, y si pensar cómo se potencian unos a los otros.

Yannoulas (2024), al analizar el proyecto educacional de la ND, propone observar el fenómeno a través de algunas claves analíticas estructurantes. Así, retira el foco del análisis de las instituciones u organizaciones, por comprender que más allá de ellas existe un conjunto de estrategias y tácticas utilizadas pela ND en cada país o momento histórico. Las estrategias y tácticas observadas tienen por objetivo establecer una determinada hegemonía ideológica. Con

SUMÁRIO

base en la revisión sistemática de la literatura científica sobre el tema, la autora propone la existencia de tres claves analíticas que presentan las propuestas educacionales de la ND, recuperando antiguas polémicas de la polémica educacional: (i) la oposición entre el acto de educar (a ser desarrollado por la familia) y la misión de instruir (que le cabe a la escuela) para evitar el supuesto “adoctrinamiento” marxista e feminista; (ii) la reconfiguración del derecho a la educación como una cuestión de orden privada y principalmente de responsabilidad familiar, tergiversando nuevamente el sentido de lo privado en materia educativa, y (iii) el restablecimiento de la relación intrínseca entre la educación básica¹⁰, el mérito y el empresariamiento (con particular énfasis en las reformas de la enseñanza secundaria).

La primera clave marca la aparición pública de forma organizada del proyecto de la ND en Brasil, que intenta provocar el pánico social amenazando con el pseudo-concepto de ideología de género y el dominio del “marxismo cultural” (Yannoulas, Afonso e Pinelli, 2021). La segunda clave indica los esfuerzos destinados a reconfigurar el Estado y su papel en la política educacional, que deja de ser proveedor ecualizador de las desigualdades sociales históricamente acumuladas, para pasar a ser principalmente el evaluador de tal política y acciones a ella relacionadas. La función del Estado debería, para la ND, estar restringida a acciones focalizadas en los casos en que la familia no puede asegurar la presencia en el sistema educacional. Justamente es en este punto que neoliberales y neoconservadores se entrelazan en sus propuestas: la responsabilidad por la provisión de educación de las nuevas generaciones es primordialmente de la familia, y subsidiariamente del Estado. La lógica gerencialista y restringida en la administración de la política educacional se expresa aquí con fuerza. En síntesis, Yannoulas (2024) afirma que la ND

10 Educación Básica en Brasil corresponde a la Educación Infantil (0 - 5 años), Enseñanza Fundamental (6 - 14 años) y Enseñanza Media (15 - 17 años). Está legislada por la Ley de Bases y Directrices de la Educación Nacional (1996, actualizada en 2009), y es obligatoria de los 4 a los 17 años, gratuita y deber del Estado.

SUMÁRIO

utiliza el discurso de la mejoría de la calidad como legitimación para enfrentar las fragilidades de la educación pública, y culpa al Estado por ellas. La ND de esta manera pretende desintegrar los sentidos de justicia social, inclusión, solidaridad y diversidad contruidos históricamente, por la competición, innovación, productividad y meritocracia, además de restaurar valores familiares y religiosos tradicionales, recuperando la antigua disputa: educación de las familias e instrucción de las escuelas.

La tercera clave analítica propuesta por Yannoulas (2024) relaciona las reconfiguraciones del Estado y del mercado de trabajo en una economía capitalista globalizada o mundializada, inducidas en reformas educacionales direccionadas a la enseñanza secundaria y que pretenden reducir los contenidos transmitidos a elementos técnicos apolíticos, saberes técnicos necesarios para promover una inserción individual, competente y empresarial en la sociedad actual. Resumiendo, la reforma de la enseñanza media constituye el intento de sustituir el concepto ontológico de trabajo por un concepto asociado a la ocupación emprendedora, flexibilizando trayectorias educativas para futuros ocupacionales inciertos en un mundo pos-salarial (Yannoulas, 2024, p. 29).

Esas reformas apuntan a instaurar los discursos del empresariamento, de las competencias socioemocionales, y proyectos de vida individuales, negando la praxis y preparando a los estudiantes para un mercado de trabajo precarizado, inestable e informal. La neutralidad pedagógica/científica permea la pedagogía de las competencias y el modelo educacional de base tecnicista.

De acuerdo con Ramos y Paranhos (2022), la pedagogía de las competencias sintetiza una nueva forma de sociabilidad capitalista, en la que relaciones de trabajo se encuentran cada vez más precarias y desregladas, obligando a la escuela a preparar sus alumnos para aumentar su “empleabilidad”, en lugar de fomentar conocimientos científicos estructurantes del mundo contemporáneo.

La raíz es semejante a aquella de los años 1990 (pragmatismo, conductivismo y tecnicismo), que procuraban formar sujetos flexibles para una sociedad precaria. Sin embargo, actualmente fue dejada de lado la “empleabilidad”, y se hace hincapié en el emprendedurismo de sí mismo (Dardot; Laval, 2016). Por lo tanto es una versión todavía más cruel para los trabajadores, al esconder la finalidad que se pretende imponer a la educación: preparar para la precariedad, el individualismo, la competición y la exclusión (Ramos; Paranhos, 2022, p. 81).

La naturalización de la exclusión y la falta de atención a la praxis social como contenido fundante de la educación – unión entre práctica y teoría para transformar la realidad dialoga directamente con los principios defendidos por el proyecto educacional de la ND: negacionismo, desestructuración de la capacidad de acción colectiva, y naturalización de las desigualdades sociales. Así se justifica la retirada parcial o el énfasis alternativo en áreas científicas más alineadas con las nuevas necesidades del mercado de trabajo y la búsqueda de soluciones para problemas prácticos.

En resumen, los discursos de la ND promueven contenidos neutrales y prácticos, a-históricos y a-políticos. Advocar por la neutralidad pedagógica afecta la práctica docente, se refleja necesariamente en el contenido curricular y resignifica el papel de la escuela, apartándola de la democracia y resaltando el utilitarismo del conocimiento. La eliminación de contenidos del currículo prescripto, con la retirada o reducción de disciplinas como sociología, historia, filosofía y artes estructuran las reformas emprendidas por los países gobernados por la ND. Las ciencias naturales y exactas también son afectadas por la imposibilidad de realizar abordajes multidisciplinarios. Los riesgos, por lo tanto, no son solamente la eliminación de las perspectivas críticas, sino también el distanciamiento de ciertos contenidos que hacen a la estructura intrínseca del saber científico, negando la científicidad de determinados contenidos.

SUMÁRIO

La moralización de los conocimientos también es una característica del proyecto educacional de la ND, especialmente para ejercer control comportamental de discentes más pobres, de periferias o negros. La moral no asume un papel de contenido, sino que es el instrumento para negar las multideterminaciones del fracaso escolar, e inclusive imposibilitando la crítica a criterios meritocráticos. El papel de la escuela en este proyecto es constituir el espacio para la gestión de la pobreza, no como política compensatoria sino como mecanismo de control de la juventud periférica (Soares, 2011). Es en este contexto que se destaca la propuesta de Militarización de escuelas públicas en territorios vulnerables. Casara (2017) nos recuerda que, en países de extrema desigualdad como Brasil, los “indeseables” son los ciudadanos controlados a partir del uso de la justicia penal y de mecanismos de disciplina como la escuela y el “reformatorio”, entre otros. La ND direcciona algunos grupos más vulnerables para ofertas educativas específicas. Tal perspectiva justifica el fracaso escolar de los alumnos pobres, y desmoraliza el propio trabajo pedagógico posible. Moralización y estigma justifican la instauración de modelos como la escuela militarizada.

Sintetizamos los cuatro elementos que, desde nuestro punto de vista, se relacionan con la instauración progresiva del proyecto político-educacional de la ND en Brasil: (i) la imbricación de elementos neoliberales y neoconservadores, a través del énfasis en el papel de la familia y la negación de políticas sociales universales para combatir las desigualdades (Pereira, 2020); (ii) el fomento de un Estado permeado de intereses privados, un estado sucinto pero al mismo tiempo lo suficientemente fuerte para proteger la esfera personal/privada (Brown, 2019); y (iii) su conformación como ideología, y no solamente un conjunto de sujetos y planes educativos (Yannoulas, 2024); (iv) lo que vuelve insuficiente un análisis solo de los discursos, por su insuficiencia para captar las multideterminaciones y promover resistencias y enfrentamientos.

LA NUEVA DERECHA Y SU MANIFESTACIÓN EN EL CAMPO EDUCACIONAL: LA VISIÓN DE LAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS

Hay consenso entre los autores y documentos consultados sobre el surgimiento de expresiones organizadas de la ND en la segunda década del presente siglo, bien como de la profundización y aumento de su alcance a partir del Golpe de 2016 contra Dilma Rousseff. La ND adopta su versión más recrudescida con la constitución de la alianza entre neoconservadurismo y neoliberalismo.

La Anfope utiliza, por primera vez, la expresión ND al analizar el Golpe de 2016 que destituyó a la Presidenta. Ya la Cnte destaca el uso de la expresión “extrema derecha” a partir de 2017 para caracterizar algunos gobiernos europeos, el gobierno de USA y el gobierno en Brasil. Pero realizan una distinción entre neoliberalismo (enemigo económico) y la ideología fascista con valores conservadores (CNTE, 2022):

Se o neoliberalismo é o inimigo econômico/financeiro da educação e demais políticas públicas – e precisa ser banido para que o Brasil retome sua trajetória de inclusão social e educacional em prol do desenvolvimento sustentável para todos/as – a ideologia fascista e os valores conservadores e antidemocráticos de governos autoritários, negacionistas e obscurantistas, que desprezam a ciência, a exemplo da atual gestão de Jair Bolsonaro, constituem inimigos da marcha civilizatória de nações que almejam se desenvolver com soberania e com investimentos no conhecimento produtivo e na força de trabalho, garantindo a pluralidade do pensamento crítico e a participação social nas decisões do país (p. 38).

También se destaca la relación entre las agendas neoderechistas y proyectos educativos específicos. Con base en esto, y asumiendo que el MESP, la Militarización de las Escuelas Públicas, la Educación en el Hogar, la BNCC y la NEM son proyectos neoderechistas actuales, buscamos identificar cómo los entrevistados y los documentos analizaron estos proyectos, y si se podían identificar aspectos neoderechistas a partir de ello. Entre los proyectos clasificados, dos se destacaron por la alta densidad de menciones entre los entrevistados y en los documentos: la Militarización de las Escuelas Públicas y la Reforma de la Educación Secundaria.

Al analizar las entrevistas realizadas, observamos que hay una distinción implícita entre el avance de la agenda empresarial para pensar la reforma de la enseñanza secundaria a partir del Golpe de 2016, y el neoconservadurismo que permeó las propuestas de militarización de las escuelas especialmente a partir de 2019.

MILITARIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS

La Militarización de las Escuelas Públicas (MEP) surgió de forma puntual en el territorio brasileño durante la década de 1990, pero solamente en 2019 se transformó en un programa federal de alcance nacional. Fue instituido por el Decreto n. 10.004 de 2019 y coordinado por la Subsecretaría de Fomento a las Escuelas Cívico-Militares. El PECIM colocaba militares en la estructura escolar, actuando como tutores y monitores, con énfasis en aspectos disciplinares. Destacamos que las escuelas que integran ese programa son diferentes de los colegios militares, administrados por militares, financiados por las fuerzas armadas y reglamentadas específicamente. La MEP, distintamente, fue instituida como política educativa, caracterizando un nuevo tipo o modalidad de la enseñanza, fomentada y evaluada por la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación entre 2019 y 2022.

El proceso de militarización de las escuelas públicas de los últimos años se sustentó a partir de dos tipos de argumentos: el enfrentamiento a la violencia en la escuela, y el aumento de la calidad educacional, justificada por el disciplinamiento y retirada de alumnos considerados “inadecuados”, con efectos negativos en los alumnos interesados/disciplinados.

Los entrevistados y los documentos consultados definen la MEP como un programa con características autoritarias, que se contraponen a la escuela democrática de gestión participativa propuesta por las leyes brasileñas desde la Constitución de 1988. La MEP fue descripta a partir de su aspecto conservador, excluyente:

A questão da militarização... Na verdade, a militarização eu considero que é um desvio do papel da escola. Porque a militarização foca na disciplina militar. [...] E na obediência. Educação não é isso. A disciplina e a obediência são o resultado do processo educacional. Quando você lhe educa, automaticamente ele é disciplinado. Não no sentido de obediência, mas no sentido de respeito ao divergente. [...] A gente vive numa sociedade plural e, mesmo divergindo das pessoas, você tem que respeitar a opinião delas (Maria, CNTE)¹¹.

La percepción de la militarización como desvío del papel de la escuela podría encuadrarse en lo que Brown (2019) denomina desdemocratización, proceso por el cual la racionalidad neoliberal desmonta la democracia internamente, no apenas por las vías institucionales, sino porque penetra con una lógica mercadológica todos los espacios de relaciones sociales. La autora identifica las confluencias entre la razón neoliberal y la conservadora, al señalar la construcción de sujetos individualistas e indiferentes a las ideas relativas a la igualdad y solidaridad, fomentando espacio para los autoritarismos. En el caso de las escuelas militarizadas, la indiferencia es nítida, tanto por la lógica disciplinar e jerárquica que pretende

imponer, como por ignorar la gestión democrática de las escuelas (ver capítulo de Soares y Duarte en la última parte de este libro). La lógica militar se sustenta en la disciplina, que se efectiva en obediencia, contradiciendo el pensamiento crítico y reflexivo, producto del proceso de aprendizaje democrático. Raúl complementa:

Então, é uma perseguição a quem buscava praticar uma educação livre, libertadora [...] Um modelo de escola militarizada, queriam robotizar toda a nossa juventude [...] que a gente considera que deve ser laica, deve ser uma escola democrática, com participação efetiva da comunidade (Raul, CNTE).

Gabriela (CNTE) destaca la falta de preparación pedagógica de policiales y militares inseridos en el Programa:

E aí você tem essas pessoas que às vezes estão lá, nem curso superior tem, tentando ditar regras para quem está no espaço da escola. Então isso é um desrespeito com o profissional de educação (Gabriela, CNTE). Paulo (Anfope), por su parte, destaca: "[...] PMs aposentados, pessoas do exército aposentadas, [...] alguns até tem uma certa formação na área, mas a maioria não tem, vem ganhar um salário, uma bolsa maior que o salário do professor que atua na própria escola, para fazer um trabalho disciplinar?

Las afirmaciones aquí reproducidas confirman la hipótesis inicial de nuestro estudio: hay un esfuerzo destinado a descualificar la particularidad del saber pedagógico. La militarización también desvirtúa el significado de la relación entre escuela y trabajo. Contraponiéndose a esa tendencia, Anfope, a través de sus documentos y movilizaciones, defiende el conocimiento pedagógico como constructo social que incluye crítica, reflexión y responsabilidad social, resistiendo a los intentos de deslegitimación presentes en el proyecto educativo de la ND.

La disciplina como mecanismo pedagógico es cuestionada por Gabriela, Paulo, Raúl y María, porque no contribuye a prevenir la violencia:

Então quando a segurança pública, indo nesse modelo de militarização das escolas, vão lá para dentro das escolas, isso pra mim nada mais é do que um atestado de fracasso, de que eles falharam. [...] eles querem ir lá para dentro da escola, e tentar ditar regras lá dentro. [...] como se a presença deles, o uso da farda militar fosse impedir a questão da violência, do tráfico etc. e tal (Gabriela, CNTE).

En el documento de Anfope (2018) también se apuntan las incongruencias entre educación y seguridad pública; CNTE (2022) resume así esta cuestión:

O que não pode ocorrer é a intromissão [...] de pessoas sem a devida formação profissional na gestão, assessoramento pedagógico, regências de salas de aulas e apoio escolar. [...] Todos esses profissionais são responsáveis desde o desenvolvimento intelectual das crianças ao desenvolvimento social, psicológico e afetivo que compõem uma base curricular que leva em consideração, além dos conteúdos, todas as relações produzidas [...] compreendendo a educação no seu sentido amplo (CNTE, 2022: 162).

A concepção de mundo, pedagógica, de formação humana e projeto de escolarização visando à emancipação humana, difere radicalmente do projeto das Forças Armadas, pois são visões completamente distintas, antagônicas e incompatíveis em suas práticas sociais [...] (Anfope, 2018: 35).

En 2023 el PECIM fue finalizado sobre el argumento de insipiente de resultados, considerándose los recursos invertidos. Sin embargo, algunos estados (Roraima, Distrito Federal, Mato Grosso y Santa Catarina) dieron continuidad al programa con recursos propios. Anfope ya en 2018 afirmaba:

SUMÁRIO

A nota finaliza, destacando que estudos demonstram que a Educação das Escolas militares não é a melhor, e, quando resultados positivos são mencionados, omitem-se as diferenças de salários, as condições de trabalho, carreira, normatização e estrutura, sob cuja base se desenvolve o projeto de escolarização de escolas militares e o projeto de escolarização das escolas públicas, laicas, socialmente referenciadas (Anfope, 2018: 35).

Es importante destacar que, por ser ideología, la ND crea determinadas necesidades falseando o destorcendo la realizada, lo que permite fundamentar las soluciones en abordajes moralizadores, que terminan siendo aceptados y hasta demandados por la comunidad educacional. Gustavo (CNTE) enfatiza la manutención del proyecto de la ND:

Isso é reserva de mercado. E tem gente na educação que defende os militares, que defende a militarização da escola. [...] essas pautas, por elas estarem envolvidas numa [...] chamada pauta moral, que vai de encontro a necessidades urgentes da população, inclusive dos pais e mães, que é, eles não estão dando conta de educar os filhos em casa. [...] E a escola não consegue. Então, para eles, qualquer proposta que venha do ponto de vista externo [...] que vai condicionar a formação do aluno, do ponto de vista de fazê-lo se encaixar nos parâmetros da civilização, da obediência cega, eles vão aceitar.

MEP se justifica por una visión conservadora de los desafíos escolares, que además de negar la diversidad del alumnado y criminalizar a los más pobres, atribuye la responsabilidad por el fracaso escolar al propio alumno y su familia¹². La negación del carácter multideterminado de la pobreza y de la violencia, refleja una tendencia

12 De acuerdo con el Art. 13 y párrafo único, se priorizan alumnos, gestores, docentes y demás profesionales de las escuelas públicas regulares en situación de vulnerabilidad social. En legislación específica, se observa que la selección de las Unidades Escolares de la Red Pública para integrar el conjunto de escuelas de Gestión Compartida se relaciona con indicadores como el de Vulnerabilidad Social (IVE), que considera índices de criminalidad, desarrollo humano y educación básica de forma integrada (GDF, 2019).

individualizante para tratar de la pobreza y de las desigualdades sociales (Duarte, 2023).

MEP ilustra una contradicción del proyecto educacional de la ND: defendiendo la reducción del estado de forma preponderante para algunos sectores de la sociedad, al mismo tiempo reivindica la fuerte injerencia del estado a través del control militarizado de determinados sectores. Esa percepción ilustra la tesis de Brown (2019) sobre la ND: que las políticas sociales sean invadidas por la lógica privada a través de la esfera personal expandida¹³.

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La segunda estrategia educacional del proyecto de la ND, resistida por las entidades representativas y que presentamos en este capítulo, es la REM. Ampliamente cuestionada por los entrevistados y los documentos analizados, la REM fue implementada como "Nueva Enseñanza Media", por la Medida Provisoria 746/2016. Ignorando años de debate con la sociedad civil sobre la crisis de la enseñanza media, fue aprobada por el poder ejecutivo de forma abrupta en 2016, a través de decreto presidencial, poco después de perpetrado el Golpe. La REM es estratégica para los países con gobiernos de inclinación hacia la ND, y tal vez pueda colocarse como caso paradigmático que permite identificar claramente las estrategias y las tácticas de la ND en materia educacional.

Las entidades enfatizan que la implementación de la REM fue realizada con argumentos científica y políticamente inconsistentes, atravesada por una perspectiva moralizante de la educación.

13

La "esfera personal expandida", concepto de Friedrich Hayek recuperado por Brown (2019), se refiere a la expansión de la vida social en que deben prevalecer las normas morales tradicionales y no las leyes establecidas por el Estado Democrático. Esa táctica neoliberal tiene por objetivo limitar la extensión de la política y de la autoridad estatal, dislocando el poder de las normas sociales tradicionales fundamentadas en la familia, la religión y la propiedad privada.

Con relación a los contenidos curriculares, los entrevistados y los documentos destacan la dualidad educacional y su potencial efecto de aumento de las desigualdades. Anfope (2016) sintetiza:

A MP 746/2016 (PL n. 34/2016) institui a fragmentação do ensino médio em "itinerários formativos"¹⁴ específicos, os quais, além de ferir o direito ao conhecimento para todos os estudantes que se encontram no Ensino Médio público, poderão provocar uma grande segregação escolar, criando percursos formativos e curriculares diferenciados para aqueles que se destinam ao trabalho produtivo e para os que seguem sua formação em nível superior – em outras palavras, escolas para ricos e escolas para pobres (p. 26).

La necesidad de repensar la enseñanza media fue apuntada por diferentes segmentos de la sociedad civil, considerando especialmente los desafíos que enfrenta tal segmento escolar. Se destaca el abandono y la evasión escolar, que pueden ser interpretados como responsabilidad de la escuela y las docentes, o como responsabilidad de las familias y sus miembros. También se menciona el papel que ocupa la enseñanza media como transición entre la escuela y el mercado de trabajo. Es decir, la enseñanza media es rica en conflictos y contradicciones por su relación directa con la esfera productiva.

Así, la relación entre escuela y mercado de trabajo es neurálgica para la ND, porque la (des)regulación del trabajo es necesaria

14 Los itinerarios formativos son, según el sitio del Ministerio de Educación, "o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, que os estudantes poderão escolher no ensino médio, podendo se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) y da formação técnica y profissional (FTP)". Se supone que las redes de enseñanza tendrían autonomía para definir cuáles itinerarios formativos ofertarían, porque no están obligadas a ofertar el conjunto de las opciones. La definición oficial se puede consultar en el sitio oficial del MEC, en la página "O que é o Novo Ensino Médio": <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. La base legal es la Ley nº 13.415, del 16 de febrero de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

SUMÁRIO

para las actuales formas de acumulación del capital. La REF contribuye para la responsabilización de los individuos y sus familias, a través del empresariamento. Es importante considerar que la REM fue aprobada en el congreso, paralela a la Reforma Laboral y la reforma de la Previdencia Social.

No es posible tratar de la REM sin mencionar Todos por la Educación, sujeto colectivo con sesgo empresarial, que actuó como estratégico en la idealización y aprobación de la ley que instaura la REM. Organización no gubernamental creada em 2006, sin finalidad lucrativa, creada por un grupo de empresarios y otros actores de la sociedad civil para “transformar la educación brasileña”, actuó de forma propositiva en la implementación de la REM y las BNCC. Entre los argumentos para defender la REM, se menciona la necesidad de metodologías más activas y atrayentes, que serán utilizadas para controlar el trabajo docente (Pinelli, 2024; Pinelli; Yannoulas, 2024) en un contexto de fragilidad educacional mediante políticas de responsabilización docente pautadas en los preceptos de la economía privada (Oliveira, 2020). El principal fundamento para defender la REM fue el alto índice de evasión escolar, provocado por el desinterés de los alumnos que no visualizaban en los conocimientos transmitidos un preparo para el mercado de trabajo¹⁵.

Andrade (2020) cuestiona el carácter “urgente” de la aprobación de la REM durante el Gobierno Temer, descartando las discusiones previas con las entidades representativas y los movimientos sociales. El gobierno alegó que era urgente y necesario para superar los altos índices de reprobación y abandono, consecuencia del currículo ultrapasado, y para permitir el protagonismo de los jóvenes alumnos al incentivar elecciones por medio de la creación de itinerarios formativos flexibles⁹. Los senderos formativos y la terciarización de la

15

Para saber más sobre Todos por la Educación, ver <https://todospelaeducacao.org.br/>. El estudio de Souza, Favaro & Semzezem, P. (2024) sistematiza elementos importantes del Movimiento Todos por la Educación y su relación con la REM.

carga horaria fueron posibilidades introducidas por el interés empresarial, que dominó toda la propuesta de reforma. Por eso, los documentos de las dos entidades rechazan con vehemencia la propuesta:

Ressaltamos que tal proposta não obriga as redes de ensino a oferecer os 5 itinerários formativos, logo os estudantes não terão o direito de escolha sobre qual percurso seguir, sendo enganosa a propaganda do governo sobre o direito de escolha dos alunos (Anfope, 2016: 26).

A edição da Medida Provisória nº 746/2016, a despeito do pretexto de reformar o ensino médio no Brasil, pavimentar o caminho e criar as condições legais e institucionais para a privatização por completo da educação básica no Brasil [...] assim como todas as medidas tomadas por este governo golpista, essa MP 746 retira direitos e abre caminhos para a exploração do setor privado na prestação dos serviços públicos (CNTE, 2017: 144).

También los entrevistados de la confederación manifestaron su desacuerdo:

Porque aí, na realidade brasileira, tem todos aqueles itinerários formativos, eu não vou nem entrar na discussão do aspecto político, ético, educacional do poder. Mas só pode dizer que é tão mentiroso que num país onde você tem mais da metade dos municípios com apenas uma escola de segundo grau, tá certo? A escolha, aquela liberdade de escolha, é mentira (Raul, CNTE).

Na verdade, são itinerários que vão enganar, é um falseamento da realidade de formação do estudante, enganando que vai dar ele liberdade de escolha e capacidade de estudo, quando isso não acontece. [...] Porque o processo de formação básica, ele é estruturante do ponto de vista das relações com as práticas da mente (Gustavo, CNTE).

Esa fachada de libertad de elección esconde una reforma que, en la práctica, profundiza la segregación escolar, direccionándoles itinerarios profesionalizantes de baja complejidad

a los alumnos pobres, de acuerdo con el análisis realizado por Ramos y Paranhos (2022).

Las entidades representativas destacan el carácter autoritario de la REM, que formalizó la ruptura definitiva con la democracia participativa en la definición de las políticas educacionales brasileñas. La movilización de diferentes segmentos de la sociedad evidenció la reacción nacional contra la medida provisoria que instituía la REM. La REM fue la primera medida provisoria aprobada después del Golpe de 2016. Anfope (2018) analizó de esta manera:

A Reforma do Ensino Médio: retrocesso desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016, a Anfope posicionou-se, de forma veemente, contra a imposição de uma 'reforma do Ensino Médio' autoritária e excludente [...] inviabilizando o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação (p. 30).

Leher (2023) destaca que la REM y los BNCC expresan la conquista de Todos por la Educación al ocupar el Ministerio de Educación en 2016, significando: la negación de los fundamentos democráticos liberales en pro de la aprobación de una reforma según sus intereses particulares privados, dejando nítido que los valores democráticos fueron transformados en mera formalidad.

La CNTE, como parte de las estrategias de resistencia, publicó varios volúmenes de su revista científica, Retratos da Escola, sobre la reforma, que permiten abordar una lectura crítica de la REM en su aplicación nacional y estadual¹⁶.

16 La CNTE apuntó los desafíos que los gobiernos federal y estaduais enfrentarían en diversos números de la Revista Retratos da Escola (ver <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/archive>). Específicamente, los impactos de la REM por estados pueden ser consultados en el número 35: <https://assets.cut.org.br/system/uploads/ek/cnte/revista-esforce-vol-16-n35-2022-finalweb.pdf>. Sobre militarización de las escuelas, fue publicado el número 37 de 2023 (<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/47>). Sobre los principales aspectos del proyecto educacional de la ND en Brasil, ver el número 27 de 2019: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27>. Por su lado, Anfope publicó diversos boletines, cartas y manifiestos sobre estos graves asuntos de la política educacional de la ND (<https://www.anfope.org.br/>).

CONCLUSIONES

En este texto intentamos destacar las formas de intervención de la ND en la política educacional brasileira en el periodo posterior al Golpe, dando voz a las entidades representativas de las y los trabajadores docentes. El énfasis fue colocado en la MEP y la REM, siendo la primera una característica idiosincrática brasileña y la segunda una característica encontrada en los gobiernos de ND. Desde la perspectiva de las entidades representativas de trabajadores/as docentes, la REM fue implementada de forma abrupta y con argumentos inconsistentes con el objetivo de profundizar el dualismo educacional propio del nivel medio de enseñanza. En el caso de la MEP, los argumentos fueron autoritarios y moralizantes, sin sustento de fundamentos teórico-pedagógicos.

La elección realizada en el sentido de escuchar a las entidades representativas docentes no es únicamente metodológica: es política y busca comprender, a partir de la praxis de esas entidades, las contradicciones y tensiones entre un proyecto democrático y un proyecto de la ND que responde a la necesidad de reproducción de una sociedad capitalista. Distante de ideales considerados "clásicos", ese proyecto está estructurado por la relación dialéctica del neoliberalismo/neoconservadurismo sintetizada en la ideología de la ND. Las resistencias instauradas por las entidades de los movimientos antagónicos exponen las contradicciones y revelan la potencialidad de las formas de enfrentamiento al proyecto de la ND en Brasil.

Sintetizando: las tendencias verificadas en el proyecto educacional de la ND proponen diferentes formas de control del trabajo docente, afectando significativamente la actividad pedagógica y el derecho a la educación. La educación básica defendida por la ND es una educación pragmática, de contenidos técnicos, sin preocuparse por el desarrollo de la capacidad crítica de los discentes. En el cotidiano escolar y en las arenas de disputas por los rumbos de la

política educacional, los colectivos docentes, interpelados por nuestra investigación, resisten a las propuestas simplificadoras y descalificadoras del trabajo docente, reduciéndolo a una mera transmisión de contenidos supuestamente neutros, y poniendo, de esta manera, en jaque el propio derecho a una educación pública, gratuita, laica y de calidad socialmente referenciada.

La ND como ideología se concretizó en Brasil durante el período 2016-2022, a través de políticas educacionales específicas de Brasil y también de otras generalizadas en países con gobiernos de ND. Esas estrategias poseen diferente grado de amplitud: Militarización de las Escuelas Públicas (particularización del caso brasileño) y la Reforma de la Enseñanza Media (presente en los países con Gobiernos de ND). Esas propuestas se fundamentan en tres pilares: control del contenido de la educación con la falacia de la neutralidad pedagógica; moralización del fracaso escolar asociado al mérito; y redefinición de la cualidad educacional y el papel de la escuela. Entre las estrategias de enfrentamiento de las asociaciones representativas, identificamos la retirada de los espacios institucionales de definición de la política pública, y la construcción de espacios propios, participativos y autónomos.

Los argumentos fueron moralizantes e individualizantes, con potencialidad de intensificación de las desigualdades sociales y educacionales, al destinar modelos educativos específicos para trabajar con la población en situación de vulnerabilidad – sea a través de los itinerarios formativos, sea por medio de la militarización de las escuelas públicas en territorios vulnerables.

REFERENCIAS

ANDRADE, M. C. P. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio** (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Repositório PPGE/UFRJ, 2020. Disponible en: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf>. Acceso el: 9 ene. 2026.

APPLE, M. W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora.

Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XV Encontro Nacional, 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XVI Encontro Nacional, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XVII Encontro Nacional, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XVIII Encontro Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XIX Encontro Nacional, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Documento final do XX Encontro Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

BARROS, N. C. F. O Movimento Escola Sem Partido e a popularização do ódio aos docentes. **Em Tese**, v. 18, n. 2, p. 142-167, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/78349>. Acesso em: 12 ene. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ene. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 ene. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, seção 1, 1, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 12 ene. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ene. 2026.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASARA, R. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Civilização Brasileira, 2017.

CEPÊDA, V. A. A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 2, p. 40–66, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66652018000200040&script=sci_arttext. Acesso em: 12 ene. 2026.

COLOMBO, L. R.; LAMOSA, R. A. C. A ofensiva ultraconservadora: uma análise da formação e atuação da frente de direita na educação brasileira. **História & Luta de Classes**, v. 14, n. 25, p. 129–151, 2018. Disponível em: <https://dev.historiaelutadeclasses.com.br/upload/arquivo/2019/03/a7dca9e84a84c31b7a3b841179e55f34ff79092a>. Acesso em: 12 ene. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **31º congresso da CNTE**: O PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **32º congresso do CNTE: Educação**, desenvolvimento e inclusão social, 2014. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/cadernos_de_educacao_n.27_2014_final_web.pdf. Acesso em: 12 ene. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **33º congresso do CNTE**: Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **34º congresso da CNTE**: Centenário Paulo Freire: Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/conteudo/caderno-de-resolucoes>. Acesso em: 12 ene. 2026.

CORSETTI, B. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 625–642, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.01>. Acesso em: 12 de janeiro de 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo, 2016.

DUARTE, N. Desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza. In C. Maciel, N. Duarte; R. Siqueira (Orgs.), **Políticas educacionais**: resistência e retomada da democracia e do estado, p. 285–308, 2023. Anpae. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2023/07/PolíticasEduacionais-V4.pdf>. Acesso em: 12 ene. 2026.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41–61, 1991.

FRASER, N. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política e Sociedade**, v. 17, n. 40, p. 43–66, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p43>. Acesso em: 12 ene. 2026.

KAYSER, ERICK. Estratégia, sujeito e emancipação política em José Carlos Mariátegui e Ernesto Laclau. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 7, n. 2, p. 217–226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rsulacp.v7i2.21906>. Acesso em: 12 ene. 2026.

LIMA, I. G. S.; HYPÓLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, 45, e217896, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 12 ene. 2026.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e o trabalho docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 12 ene. 2026.

PEREIRA, C. P. Nova direita, corporocracia e política social. In: P. A. Pereira (Ed.), **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**, p. 145–167, 2020. Cortez.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos Da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rdev.v11i21.793>. Acesso em: 12 ene. 2026.

PINELLI, L. **Política educacional e controle do trabalho docente em tempos de recrudescimento da nova direita** [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília], 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5eb2ddb22539b4b18f8e4f636dfc4082. Acesso em: 12 ene. 2026.

SUMÁRIO

PINELLI, L. P.; YANNOULAS, S. C. Transformaciones en las formas de controle sobre el trabajo docente en el contexto del resurgimiento de la nueva derecha brasileña. **Tramas y Redes**, n. 6, p. 189–203, 2024. Disponible en: <https://tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/376>. Acceso el: 12 ene. 2026.

RAMOS, M. N.; PARANHOS, M. E. C. Contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acceso el: 12 ene. 2026.

SARTORI, B. **Onda conservadora na educação pública**: (auto)censura e resistência entre os profissionais do magistério do Município de São Paulo [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do ABC], 2021. Disponible en: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFBC_30faca80a1dcd2968c388bfbf6970f5f. Acceso el: 12 ene. 2026.

SOARES, K. J. **Pobreza e educação formal**: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília], 2011. Repositório Institucional da UnB. Disponible en: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_eb332b9871d4b3ec6859103b00811f66. Acceso el: 12 ene. 2026.

SOUZA, M. E. R.; FAVARO, N. DE A. L. G.; SEMZEZEM, P. Movimento Todos Pela Educação e o empresariamento do Novo Ensino Médio no Brasil. **PARADIGMA**, v. 45, n. 2, e2024012, 2024. Disponible en: <https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1366/1385>. Acceso el: 12 ene. 2026.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Educación, Política y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 8–41, 2024. Disponible en: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/18147>. Acceso el: 12 ene. 2026.

YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Abaré, 2013. Disponible en: <http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acceso el: 12 ene. 2026.

YANNOULAS, S. C.; AFONSO, S. C.; PINELLI, L. V. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Debate Público**: Reflexión de Trabajo Social, v. 11, n. 21, p. 11–30. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8329/6966>. Acceso el: 12 ene. 2026.

Parte

3

**RETROCESSOS SEGUNDO
NÍVEIS E MODALIDADES
EDUCACIONAIS**

9

*Axel Kesler
Lais Vieira Pinelli*

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE FORTALECIMENTO DA NOVA DIREITA NA AMÉRICA LATINA:

INTERSECÇÕES ENTRE AS CAPITALS
DO BRASIL E DA ARGENTINA¹

1

Algumas das reflexões aqui apresentadas são produto de pesquisa de doutorado em Política Social financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior), intitulada Política educacional e controle do trabalho docente em tempos de recrudescimento da nova direita defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS/UnB). Parte deste trabalho foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB) durante o primeiro semestre de 2025, no âmbito do Programa Move La América, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil e com apoio do Programa Ciencia en el Exterior da Universidade de Buenos Aires. Lá, foram aprofundadas, em uma perspectiva transnacional, discussões da tese para o doutorado em Sociologia (Universidade de San Martín – UNSAM).

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.9

INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa a interseção das realidades educacionais no Brasil e na Argentina, com particular atenção às suas capitais. A pesquisa se insere no contexto das reformas do Ensino Médio aprovadas durante a ascensão da Nova Direita (ND) no Distrito Federal (Brasília) e na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA). A primeira se estrutura com base no projeto nacional Novo Ensino Médio, aprovado em 2017 na gestão do governo de Michel Temer (2016-2018); as particularidades distritais, entretanto, serão mais evidentes em 2019, especialmente com a justaposição da Reforma do Ensino Médio (2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o programa distrital Currículo em Movimento (2014), resultando em uma espécie de política educacional híbrida. No caso da CABA, retoma-se a análise das reconfigurações do nível médio nos anos 2014 (Nueva Escuela Secundaria), 2017 (Secundaria del Futuro) e 2024 (Secundaria Aprende), que configuram uma dinâmica sustentada de reforma por um governo do mesmo signo político em nível local.

O ponto de partida que estabeleceu as bases para esta análise comparativa foi a 4ª edição das Rodas Paulo Freire, uma iniciativa do Grupo de Pesquisa TEDis (Trabalho, Educação e Discriminação), com a exposição da 5ª roda intitulada "*Políticas educativas y desigualdades sociales*: contrapontos entre as intervenções de direitas em CABA e Brasília". Ali, apresentaram-se as principais transformações nas políticas de atenção às desigualdades nas duas cidades e levou-se a cabo um debate sobre as principais convergências. Daí, postulou-se a hipótese de que os dois processos de reformas ocupam um lugar central nas agendas dos governos da nova direita, influenciadas por organismos internacionais e o setor empresarial. Essas transformações conseguiram cristalizar um novo modelo educacional associado à agenda neoliberal cuja legitimidade se baseia no diagnóstico da crise do nível médio, sustentando-se, para além

SUMÁRIO

das mudanças de governos, como reformas meramente “técnicas”, ainda que políticas. Seguindo esses debates, as análises comparativas se sustentarão no materialismo histórico dialético como método de interpretação da realidade e metodologicamente será usada a revisão bibliográfica e a análise de documentos oficiais sobre as políticas. O objetivo é compreender como a ND se manifesta nas reformas do Ensino Médio em ambos os países e identificar as intersecções nos projetos educacionais que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

O trabalho se organiza nesta introdução com três tópicos. No primeiro, a partir da bibliografia especializada no tema, situamos nossa perspectiva sobre a nova direita e sua proposta de intervenção no campo educacional. Em seguida, reconstruímos os processos de reforma em Brasília e CABA para, no terceiro tópico, apontar as intersecções de ambas as reformas. Dividimos este último no que reconhecemos como as transformações no contexto do processo de desinstitucionalização, a reconfiguração do papel escolar alinhado a esse processo e a perspectiva sobre o “novo docente”. Finalizamos as reflexões, nas quais destacamos como tais aspectos estão inseridos em um contexto de individualização do social com profundas implicações na reprodução das desigualdades sociais.

NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO

Partimos do pressuposto de que a Nova Direita (ND) constitui uma ideologia que amálgama características entre o neoconservadorismo, como a valorização da tradição, a rejeição à diversidade e às transformações radicais – a partir de um *ethos* moral disciplinador – com princípios do neoliberalismo alicerçado na racionalidade econômica, na liberdade de mercado, na autorresponsabilidade individual e na defesa de um Estado mínimo (Pereira, 2016; Brown, 2019).

SUMÁRIO

Essa combinação paradoxal faz com que a ND oscile entre posições “libertárias e autoritárias, populistas e elitistas”². Segundo Pereira (2016), a singularidade dessa ideologia reside justamente em seu caráter híbrido e adaptativo, onde a defesa do livre mercado convive com a presença de um Estado forte, não como garantidor de direitos sociais, mas como aparato de controle, coerção e proteção das elites e corporações. O resultado, segundo a autora, é a consolidação de um Estado “socialmente limitado” que reduz a proteção social a uma lógica residual e meritocrática, ao mesmo tempo em que amplia sua força coercitiva e centralizadora. O neoconservadorismo fornece o discurso moral que naturaliza as hierarquias (de gênero, classe e etnia), enquanto o neoliberalismo provê o instrumental econômico que as transforma em responsabilidades individuais. Trata-se, portanto, de uma síntese que não se limita a uma colagem ideológica, mas configura um mecanismo de poder que legitima a desigualdade contemporânea. Ao amalgamar tradição e mercado, a ND produz uma forma de governo que moraliza a economia e economiza a moral: converte a cidadania em empreendedorismo e a justiça social em mérito pessoal. Essa combinação paradoxal, porém, funcional, constitui o núcleo do que Pereira (2016) denomina “ideologia plural, mas coesa”, capaz de se adaptar a contextos distintos e de se apresentar ora como libertadora (do “peso do Estado”), ora como defensora da ordem (contra o “caos” social). As ND, portanto, têm como propósito não apenas intervir sobre a estrutura, mas também sobre diferentes aspectos da “superestrutura” e da ideologia da sociedade a partir da qual se pensa e se age sobre o mundo. Nesse sentido, o campo educacional constitui um âmbito privilegiado de disputa, já que possui por excelência a capacidade de difundir uma *doxa* comum a partir do metacapital estatal (Bourdieu, 1986).

Seguimos Yannoulas (2024) quando afirma que a moral dos neoconservadores e a economia dos neoliberais são indissociáveis

2

Essa perspectiva também é desenvolvida no Capítulo 1, de Camila Potyara Pereira, *O que é nova direita: genealogia, natureza e estratégias de dominação*, que integra o mesmo livro.

SUMÁRIO

na prática e constituem uma proposta concreta de intervenção na educação como força da nova direita, com a pretensão de reconfigurar a hegemonia cultural. Seu estudo sobre o projeto educacional da nova direita identifica três elementos comuns no Brasil e na Argentina: 1) a censura no ambiente escolar, pautada na luta contra o “gênero e a doutrinação marxista”, visando à instauração de uma nova ordem moral conservadora e à impugnação do Estado como ator principal na definição das políticas educacionais; 2) a reconfiguração do papel estatal em um sentido de subsidiariedade, apoiado em interesses particulares, que abandona sua função equalizadora diante das desigualdades educacionais e estabelece metas apenas para garantir os “mínimos sociais”; 3) a pretensão de restaurar as condições necessárias ao capitalismo financeiro por meio da reorganização de instituições sociais fundamentais, como a escola. Neste trabalho, interessa-nos particularmente o terceiro ponto da discussão, no qual identificamos algumas aproximações em relação às particularidades da proposta analisadas por Yannoulas (2024), ainda que os outros elementos também se manifestem nas reformas do Ensino Médio.

A disputa entre projetos de sociedade que opõem a formação empreendedora defendida pelos liberal-conservadores e o projeto de formação ampla orientado pela perspectiva da emancipação política constitui um dos eixos centrais desta discussão (Ferreira; Silva, 2017). A partir dos trabalhos de referência, observa-se que, para a nova direita, a escola se configura como uma oportunidade de formação de futuros “recursos humanos” das empresas contemporâneas em um contexto de incerteza no mundo do trabalho e das finanças (Kuenzer, 2017), bem como de construção do “projeto pessoal de vida” diante do declínio das certezas sociais. Nesse conjunto de estudos, destaca-se que o desenvolvimento de capacidades e competências com foco no empreendedorismo – voltado à formação de sujeitos adaptáveis à fase atual do capitalismo flexível – ganha centralidade na educação, em detrimento dos conteúdos de ensino geral (Zan; Krawczyk, 2019). Com isso, aprofundam-se os circuitos

desiguais de acesso à formação e de inserção no mercado de trabalho, em uma lógica dual.

Sob esse paradigma, as trajetórias estudantis tornam-se cada vez mais individualizadas, enquanto as políticas de discriminação positiva, voltadas à inclusão, passam a ser rejeitadas sob a alegação de que desincentivam o esforço e são as causas da crise social³. As reformas, ao colocarem os estudantes no centro, promovem uma revalorização do mérito individual em um movimento de responsabilização e de abandono da centralidade do acompanhamento docente, que passa a assumir o papel de mero facilitador das trajetórias individuais (Baichman, 2019). Além disso, autores como Gluz e Kesler (2024) analisam como essas propostas avançam mediante a incorporação de dispositivos de “individualização”, baseados na atuação individual como resposta a problemas de caráter estrutural. Em síntese, a partir das contribuições desses estudos, interessa-nos compreender de que modo, por meio das reformas do Ensino Médio, as NDs se posicionam frente às desigualdades sociais e articulam um projeto mais amplo de sociedade.

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE FORTALECIMENTO DA NOVA DIREITA: REFORMA EDUCATIVA EM DF/BRASÍLIA E CABA

Os processos de transformação da escola média nas capitais do Brasil e da Argentina seguem trajetórias particulares, o que não exclui suas semelhanças em diferentes aspectos. No caso de Brasília,

3 A questão da construção dos sujeitos beneficiários das políticas sociais como “bodes expiatórios”, enquanto parte da estratégia da extrema-direita, é desenvolvida no capítulo *La libertad avanza... ¿sobre la educación? A desdemocratização do campo escolar argentino em tempos de Milei*, de Nora Gluz e Axel Kesler.

ela se desenvolve como uma recontextualização da reforma em nível nacional aprovada 22 dias após Michel Temer assumir a presidência⁴. Esse governo teve sua legitimidade questionada por ascender ao poder após o *impeachment* de Dilma Rousseff, inaugurando um ciclo político de consolidação da ND no país⁵. A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cunhado de “Novo Ensino Médio”, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a justificativa de modernizar o ensino, torná-lo mais flexível e atraente para os jovens, reduzindo a evasão escolar e aproximando a escola do mercado de trabalho.

Em 2017, a MP foi convertida na Lei nº 13.415. Aprovada rapidamente no Congresso Nacional, a lei manteve as principais características da MP: a flexibilização curricular com itinerários formativos e o aumento da carga horária progressiva, tornando disciplinas, como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, não mais como autônomas e obrigatórias em todos os anos. A proposta foi criticada por ser desenhada e impulsionada pelo setor empresarial, que, para além da representação civil, ocupou espaços estratégicos no governo enquanto anos de diálogo com a sociedade e os movimentos sociais

SUMÁRIO

- 4 A reforma do Ensino Médio é produto das disputas políticas do governo central. Vale destacar que os dados aqui analisados são da agenda política do governo Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). No atual governo, pontos foram revisitados, significando uma conquista parcial aos olhos dos críticos da Reforma de 2017: todas as disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa) voltaram a ser obrigatórias em todos os anos; além da proibição do ensino a distância (EaD) no Ensino Médio, com exceções para casos específicos, como os alunos com mais de 18 anos. Entretanto, questões estruturais problemáticas persistem: manteve-se o inglês como língua estrangeira obrigatória, mas o espanhol como opcional; autorização para que atividades como trabalho remunerado, estágio e voluntariado sejam contabilizadas como carga horária do Ensino Médio Integral, podendo mascarar indicadores educacionais e incentivar o trabalho infantil; e a permanência da figura do notório saber que segue representando uma ameaça à qualificação docente e à valorização profissional.
- 5 Sobre o ciclo político de consolidação da nova direita no Brasil, pode-se aprofundar no Capítulo 4 deste livro, *Projeto educacional da nova direita no Brasil: materialidades educacionais institucionais*, de Sílvia Cristina Yannoulas e Milena Lins Fernandes Soares.

foram escanteados. Compreendemos que a lei encontrou força política para sua rápida aprovação diante do fortalecimento da ND no Brasil. Motta e Frigotto (2017) destacam que a urgência do projeto se insere no contexto de aprovação de reformas antidemocráticas promovidas após o Golpe de Estado de 2016 por Michel Temer, como a PEC 55 (Teto de Gastos) e as Reformas da Previdência e Trabalhista. Assim como outras reformas do mesmo período, foi implementada de forma acelerada e antidemocrática, sem debate amplo com a sociedade civil, educadores e estudantes.

O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Um dos agentes estratégicos na sua elaboração e aprovação foi o Todos pela Educação⁶ (TPE), uma organização independente cujo “foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva”⁷. A TPE sintetiza os interesses empresariais sob o suposto discurso de tornar o Ensino Médio mais flexível e atraente para os jovens e, em paralelo, cria margens para flexibilização curricular alinhada às demandas empresariais e amplia as condições para captação de recursos públicos, especialmente por meio do estabelecimento das Parcerias Público-Privadas (PPP).

Outrora comentado, a reforma estabeleceu um novo modelo curricular, organizado em duas partes: a Formação Geral Básica (com disciplinas obrigatórias, como Língua Portuguesa e Matemática) e os

6 Fundado em 2006, alguns dos componentes e criadores incluem: Financeira Itaú Unibanco Participações S.A., Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau. Sugere-se leitura de Martins (2009) e Martins e Krawczyk (2018) para aprofundamento.

7 Em específico, a concepção educacional para o Ensino Médio é sugerida pelo Anuário da Educação de 2018 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

SUMÁRIO

Itinerários Formativos, nos quais os alunos optam por áreas de aprofundamento conforme seus interesses. Os itinerários formativos são, de acordo com o site do Ministério da Educação (MEC)⁸, o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio, podendo se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP). Supõe-se que as redes de ensino teriam autonomia para definir quais itinerários formativos seriam ofertados, pois não estariam obrigadas a disponibilizar o conjunto de todas as opções, dando margem para essa demanda ser suprida por meio de parcerias público-privadas, como já tem acontecido com o uso de plataformas educacionais e apostilamento. Além disso, a carga horária foi ampliada progressivamente para 1.000 horas anuais, com a meta de chegar a 1.400 horas (ensino em tempo integral). A reforma também tornou o ensino de inglês obrigatório (em vez do espanhol, que ficou como opcional). Um ponto fulcral foi estabelecer a possibilidade de parcerias com o setor privado para oferta educacional, principalmente de cursos técnicos e plataformas educacionais de ensino a distância para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No campo do trabalho docente, recuperou-se a figura do notório saber, um mecanismo controverso para a flexibilização da provisão de professores, desafiando os padrões tradicionais de profissionalização docente no Brasil. A Lei nº 13.415/2017⁹ determinou o notório saber como uma opção para a contratação de docentes em cursos de formação técnica e profissional. O conceito possibilita

8 A definição oficial pode ser consultada no portal do MEC, na página "O que é o Novo Ensino Médio", já a base legal está na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

9 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) "A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional" (Brasil, 2018).

que profissionais com expertise reconhecida ensinem sem as qualificações tradicionais.

Com a aprovação da BNCC Ensino Médio¹⁰, a malha curricular se baseou em dez áreas de competências, sendo que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (CNE, 2018). A reestruturação do currículo promoveu a desvalorização de matérias essenciais para a concepção da formação integral, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Enquanto isso, a disciplina Projeto de Vida foi inserida como componente curricular obrigatório, materializando a competência “Trabalho e Projeto de Vida” que visa “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (CNE, 2018).

Com o aumento da carga horária e o surgimento de novos componentes curriculares, a reforma enfrentou críticas diante das dificuldades de implementação por parte dos estados e do Distrito Federal. Em 2018, o MEC lançou a Portaria nº 649, de 10 de julho, com a finalidade de estabelecer normas e procedimentos para a implementação do Novo Ensino Médio, incluindo a oferta dos itinerários formativos. Ainda no mesmo ano, sai uma segunda Portaria, a nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, instituindo o Plano Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino (estaduais e distrital) no processo de transição e implementação das novas diretrizes.

10

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e homologada em etapas, separadas por nível de ensino, entre 2017 e 2018. O processo para o Ensino Médio ocorreu um ano após a conclusão das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

Em Brasília, essa reforma assume particularidades diante do Currículo em Movimento (CM), currículo oficial da rede pública do Distrito Federal. Fruto de discussões desde 2010, o CM foi desenvolvido por meio de um processo amplamente participativo, dividido em etapas sucessivas. Em 2014, foi lançada a primeira edição, composta por oito cadernos que cobriam todas as etapas e as modalidades da Educação Básica; uma segunda versão, em 2018, surgiria com o objetivo de se adequar ao NEM e à BNCC. Sua primeira versão se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, visando promover uma educação catalisadora de transformação da realidade social e do/a estudante (Silva *et al.*, 2025). No âmbito do Ensino Médio, se estruturou com base na Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996 *apud* Silva *et al.*, 2025), que “favorece o protagonismo dos estudantes em direção ao protagonismo na sociedade do conhecimento, marcada pela quantidade de informações, e que se proporcione maior grau de independência, a fim de aumentar suas possibilidades de pleno exercício da cidadania” (Silva *et al.*, 2025, p. 17).

Com a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou os debates para uma segunda versão do CM. Tentou-se equilibrar duas políticas com concepções educacionais distintas: uma sustentada na ideia de educação para a formação integral do ser humano, e outra em uma lógica neotecnicista que incorpora processos automatizados de métricas quantitativas sustentada na padronização e na lógica gerencial da BNCC. De tal modo, a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM)¹¹ ocorreu tardiamente, em novembro de 2019, o que resultou na implementação de 12 escolas-piloto em 2020. O realinhamento exigiu a revisão de sistemas de avaliação e registro, a adequação do material didático e a exigência da formação continuada dos professores (Ferreira; Abreu; Louzada-Silva, 2020).

11

Iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar os estados na implementação do Novo Ensino Médio.

SUMÁRIO

De acordo com Silva *et al.* (2025), embora possua uma sólida fundamentação teórica, o Currículo em Movimento (2018), articulado às demandas da BNCC, se depara com fragilidades e desafios consideráveis em sua aplicação. Ao publicar documentos como o *Replanejamento Curricular* (2021) e a *Organização Curricular* (2023), a Secretaria de Educação (SEEDF) demonstra uma postura contraditória. Esses documentos, embora aleguem orientar a prática, acabam tornando o trabalho dos professores algo extremamente burocrático, acarretando na perda de autonomia da prática docente. A situação se intensifica com a impermanência dos professores na mesma unidade escolar, pois cerca de 50% dos docentes atuam em regime temporário, o que impede a continuidade e a consolidação das propostas curriculares. Além disso, a formação continuada oferecida apresenta desalinhamento com a base teórica crítica mantida na CM, envolvendo parcerias públicas-privadas que promovem visões neoliberais seguindo “mesma tônica [que] embala o discurso do Novo Ensino Médio, com os vocábulos protagonismo, empreendedorismo e associativismo para definir a trajetória do projeto de vida e os itinerários formativos a serem percorridos em atendimento às demandas da sociedade do século XXI” (Silva *et al.*, 2025, p. 24).

No caso da CABA, a trajetória da reforma foi distinta. Esta foi desenhada e implementada em etapas sucessivas – e não em uma única instância com maior impulso a partir do governo central, como ocorreu em Brasília –, adequando-se às novas normativas nacionais para validação dos títulos, pela prefeitura subnacional do partido PRO. Trata-se de uma força política que reorganizou a direita tradicional da Argentina junto com organizações do terceiro setor, ligado ao mundo empresarial, em uma opção eleitoral competitiva com um discurso “pós-ideológico” (Vommaro; Morressi, 2015). O PRO ascendeu ao poder da capital argentina em 2007 e, desde lá, começou um processo sustentado de crescimento que o colocou no centro do debate político nacional e permitiu o primeiro triunfo eleitoral da direita na Argentina em 2015. Daí que falamos da CABA como o

âmbito de consolidação da nova direita argentina e onde conseguiu fazer o experimento das políticas educacionais que depois consagraria em nível nacional (Kesler, 2024).

Como adiantamos previamente, o que aqui denominamos como reforma da CABA, na realidade, constituiu um processo sustentado de transformações, ocorrido em três instâncias principais: a Nueva Escuela Secundaria (NES) em 2014, a Secundaria del Futuro em 2017 e a Secundária Aprende em 2024. Nosso interesse é analisá-las como parte de um mesmo processo contínuo, com permanências nos princípios e aprofundamentos nas transformações. Já nos primeiros documentos curriculares, a Diretora Geral de Planejamento e Inovação Educacional – que impulsionou a reforma e, anos depois, assumiu o cargo de ministra propondo as transformações mais recentes – declarou que a proposta “posiciona o estudante e seu processo de aprendizagem no centro das instituições educativas” (Ministerio de Educación, 2014, p. 16)¹². Dentro de um paradigma de adaptabilidade, postula-se um perfil de estudante “com ampla perspectiva de intercâmbios sociais em diversas realidades e contextos; serão também capazes de aprender e empreender ao longo de toda a vida e de se adaptar ao mundo produtivo, social e cultural em que lhes tocar viver” (Ministerio de Educación, 2014, p. 16).

Para alcançar esses propósitos, o governo local avançou em um conjunto de transformações, alinhando-se aos novos lineamentos nacionais definidos em instâncias de concertação entre as províncias do país, mas imprimindo sua própria marca em consonância com o projeto educacional do PRO (Romualdo, 2022). Entre as diretrizes nacionais, destacam-se aquelas que estabeleceram as orientações para o Ensino Médio e promoveram a redefinição dos regimes acadêmicos, bem como a renovação das propostas formativas, institucionais e pedagógicas voltadas à escolarização e à sustentação das trajetórias estudantis (Resoluções CFE N° 84/09 e 93/09). Nesse

SUMÁRIO

contexto, as primeiras mudanças introduzidas pela NES deslocaram a ênfase curricular da formação baseada em conteúdos para uma lógica centrada em “capacidades e disposições complexas integradas por funções geradoras de possibilidades cognitivas, destrezas, habilidades e competências” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014), que permitiriam adquirir “a flexibilidade necessária para assumir cenários variáveis e a habilidade de aprender durante toda a vida” (Ministerio de Educación, 2014, p. 46).

Chama a atenção, na mesma linha das reformas implementadas no Brasil, o destaque conferido ao empreendedorismo (Speziale, 2018) – tema que inclusive dá título ao documento oficial da modificação curricular, *Emprendedores da aprendizagem para a vida* – e à construção do projeto de vida. Embora este último não tenha sido incorporado como disciplina específica como no Brasil, ganhou centralidade na nova matéria de tutoria em consonância com a ênfase na “autonomia” estudantil. As tutorias, dispositivo historicamente voltado ao acompanhamento das trajetórias escolares, passam a ter status curricular e sua presença amplia na dinâmica cotidiana da escola. Nessa nova configuração, o dispositivo combina perspectivas tradicionais de apoio e acesso a diversidade de suportes, com um forte apelo à ativação individual, destacando propostas de autoavaliação dos próprios percursos, definição de metas pessoais e atividades voltadas ao desenvolvimento de competências para a apropriação do mundo simbólico que a escola representa (Gluz; Kesler, 2024).

Com base nesta preocupação com a autonomia e a adaptabilidade é que, com a SF, foram incorporadas as “Atividades de aproximação ao mundo do trabalho e dos estudos superiores.” (ACAP) que se vinculam com a resolução das “situações caracterizadas pela incerteza, pela singularidade e pelos conflitos de valores” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021). Juntamente se incorporam oficinas para a formação em “habilidades do futuro” que, nas declarações dos funcionários, se apresenta como uma proposta para aprender a lidar com o “contexto VICA” sigla para volátil, incerto,

SUMÁRIO

complexo e ambíguo. Nessas referências, se propõe um curso dividido nas “habilidades para a empregabilidade”, com técnicas ‘socio-emocionais e digitais’, e o foco na ‘educação financeira’ possibilitando aos estudantes ‘ferramentas atitudinais e conhecimentos úteis para o seu futuro’ (Comenzo [...], 2025).

Em paralelo à incorporação desses dispositivos, o ensino das capacidades foi ganhando espaço sob a proposta de integração disciplinar, que visa ao trabalho conjunto entre docentes para a realização de projetos integrados, mas em substituição a espaços destinados a projetos institucionais de acompanhamento e com menor peso para as áreas sociais em relação às “aprendizagens fundacionais” que ocupam um lugar central no currículo (língua e matemática). Cabe destacar que a redução da carga horária dessas áreas e a reorganização do trabalho docente constituíram dois dos eixos centrais de conflito durante a implementação das primeiras reformas (Iglesias, 2018). Por sua vez, a centralidade atribuída às aprendizagens “fundacionais” se justifica pelo fato de serem considerados os conhecimentos básicos a partir dos quais os estudantes podem desenvolver de forma autônoma os demais saberes, além de corresponder aos conteúdos valorizados nas avaliações padronizadas que vêm ganhando crescente relevância na definição das políticas educacionais do distrito (Rodrigo, 2024)¹³.

A reforma de 2024, no marco do Plano Buenos Aires Aprende, representou mais um passo na proposta de transformação integral do Ensino Médio. Ainda que tenha modificado grande parte das estruturas tradicionais, manteve os objetivos iniciados com a NES e a SF. Nos documentos de referência divulgados, afirma-se a necessidade de aprofundar essas mudanças, contemplando desafios ainda pendentes relacionados à sustentação das trajetórias escolares e das aprendizagens nas áreas fundacionais, ao problema do “bem-estar

13

Para aprofundar esse assunto, ver o Capítulo 14 deste livro, *Entre la gestión y el control: la evaluación de las habilidades socioemocionales como estrategia de reconversión global de la educación – apropiaciones locales en Argentina*, de Lucrecia Rodrigo.

socioemocional” – apresentado como ameaça a um ambiente educativo saudável e seguro – e às dificuldades estruturais que limitam a capacidade de adaptação da escola às demandas do século XXI (entre elas, a autonomia estudantil, a desconexão entre a aprendizagem e a realidade atual, o enfoque educacional centrado nos conteúdos em detrimento das capacidades e a falta de “personalização”).

Desse modo, a política de Ensino Médio apresentada no Plano Estratégico Buenos Aires Aprende propõe continuar transformando a escola secundária para garantir uma educação com sentido e propósito, por meio de propostas inovadoras que despertem a motivação dessa nova geração de estudantes. Nesse sentido, busca fazer da passagem pela escola uma experiência desafiadora e enriquecedora, a partir da reorganização dos dispositivos e lógicas presentes no nível, garantindo o bem-estar socioemocional dos(as) estudantes. Com base nos avanços realizados nos últimos anos, essa iniciativa procura acelerar e promover mudanças estruturais que facilitem, motivem e incentivem as práticas de ensino e aprendizagem já impulsionadas, com foco na singularidade de cada estudante (Ministerio de Educación, 2024, p. 4).

Nesse sentido, entendemos essa instância como uma radicalização das orientações que guiaram as transformações anteriores. Ela encontra pontos de conexão com a própria reforma do Ensino Médio no Brasil, uma vez que recupera essa experiência como um dos antecedentes de relevância, ao “colocar o foco na formação por competências para o século XXI, na formação acadêmica de qualidade e na formação para a vida” (Ministerio de Educación 2024, p. 18). Também se destaca a relevância das mudanças que lá propuseram a:

elaboração de um projeto escolar individual para cada estudante no início do ano, o qual orienta o acompanhamento das aprendizagens; a possibilidade de os(as) estudantes escolherem determinadas disciplinas optativas; a implementação de tutorias personalizadas; e o aprendizado baseado na prática (Ministerio de Educación, 2024, p. 18).

Essas medidas, segundo o documento, teriam possibilitado melhorias nos “índices de desenvolvimento da educação básica” do Brasil. A referência a essas denominadas “tendências internacionais” nas reformas revela a presença de processos de maior alcance, marcados pela forte incidência das recomendações dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais em ambas as experiências (Kesler; Heurtley, 2025).

Entre as mudanças centrais dessa última instância da reforma em CABA, destaca-se a reorganização estrutural e pedagógica da escola secundária em torno de quatro princípios orientadores: integração das aprendizagens, desenvolvimento de capacidades, avanço contínuo e autonomia estudantil (Ministerio de Educación, 2024). O documento propõe a substituição do formato tradicional, baseado em disciplinas e anos letivos fixos, por trajetórias de aprendizagem mais flexíveis e personalizadas, que permitem aos/às estudantes progredir conforme seus níveis de desempenho e interesses e não necessariamente de acordo com a promoção anual. Também são introduzidos planos pessoais de aprendizagem, elaborados conjuntamente entre docentes e estudantes, para orientar o ritmo e as metas de cada trajetória individual. Além disso, prevê-se a oferta de disciplinas eletivas e experiências diversificadas de aprendizagem, dentro e fora da escola, articuladas a projetos, seminários e atividades interdisciplinares. No plano institucional, a reforma propõe novas formas de organização do trabalho docente, impulsionando cargos de dedicação integral, instâncias de planejamento colaborativo e o fortalecimento das equipes tutoriais. Em conjunto, essas medidas configuram uma transformação que pretende “reconfigurar o uso do tempo e do espaço escolar e ampliar o repertório de estratégias de ensino para assegurar o acesso a saberes fundacionais e o desenvolvimento de capacidades” (Ministerio de Educación, 2024, p. 29), consolidando um modelo de escola mais flexível, orientada à personalização e à continuidade das trajetórias. Por fim, programas históricos voltados à promoção de projetos institucionais de diferentes

tipos foram reorientados para o trabalho sobre as aprendizagens fundacionais e as HSE, com foco nas escolas que apresentam menor desempenho nas avaliações padronizadas.

Vale destacar que, na retórica dos documentos mais recentes, é possível identificar algumas diferenças em relação aos primeiros, especialmente nos aspectos que receberam maiores críticas. Por exemplo, desaparecem as referências explícitas ao “empreendedorismo” e à figura do docente como “facilitador”. Ainda assim, mantêm-se as orientações vinculadas à ativação individual dos sujeitos e à posição dos/as docentes como acompanhantes das trajetórias, quando se afirma, por exemplo, que “os/as estudantes são convidados/as a tomar decisões ao longo de seu processo formativo, levando em conta seus interesses pessoais e assumindo a responsabilidade por seu progresso na aprendizagem” (Ministerio de Educación, 2024, p. 18) e que “o/a educador/a assume, em equipe e de forma colegiada, diversas funções, com o propósito de organizar e facilitar as aprendizagens, coordenar atividades, orientar a construção de trajetórias personalizadas e acompanhar a organização de tarefas e tempos” (Ministerio de Educación, 2024, p. 35). Do mesmo modo, como se observa na incorporação das perspectivas da educação emocional que transformaram alguns termos em direção ao “bem-estar emocional” com referências a dimensões coletivas sem abandonar o enfoque original (Feldfeber *et al.*, 2024), pode-se identificar uma redefinição constante dos discursos como efeito das disputas sociais, embora o posicionamento em torno dos modelos educacionais em disputa permaneça.

Em linhas gerais, sustentamos que ambas as reformas impulsionadas durante os governos das novas direitas adquiriram linearidades distintas: uma, fortemente promovida pelo lobby empresarial e viabilizada pela ascensão nacional dessas forças políticas, posteriormente recontextualizada em nível local por meio da hibridação com projetos de transformação anteriores (caso de Brasília); e outra, cujo impulso inicial foi subnacional, retomando perspectivas dos

organismos internacionais, que lançou as bases para transformações nacionais posteriores e foi progressivamente aprofundada com a consolidação do governo local (caso de CABA). Em ambos os casos, observam-se preocupações convergentes que merecem uma análise mais aprofundada quanto à adaptação dos modelos escolares a um “futuro” concebido sob o signo da flexibilidade social e laboral, com profundas implicações nos deslocamentos das concepções sobre desigualdades, bem como à centralidade dos novos atores do mundo empresarial e das organizações internacionais, que definem os parâmetros de “qualidade” educacional.

INTERSECÇÕES BRASIL E ARGENTINA

TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DE DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

As propostas de reforma do Ensino Médio impulsionadas pelas novas direitas buscam responder ao processo de transformação dos formatos organizacionais da escola média em contextos de inclusão educativa decorrentes da massificação e da sanção da obrigatoriedade escolar, bem como às mudanças sociais mais amplas vinculadas à “desinstitucionalização”. Referimo-nos a esta última como a ruptura dos mecanismos clássicos de integração, na qual se multiplicaram as formas e experiências de inserção social e entram em crise as instituições da modernidade (Merklen, 2013). É nesse cenário que se combinam, de maneira intensa, formas de inscrição coletiva e dinâmicas de individualização que, longe de expressarem autonomia ou liberdade pessoal, resultam da impossibilidade de alcançar o progresso por meio de vias coletivas e das exigências de responsabilização impostas pelas instituições contemporâneas. Nesse sentido, diversos autores abordaram o tema da “nova questão

social”, na qual Kessler e Merklen (2013) apontam o crescimento dos segmentos sociais nos quais se condensa a experiência da pobreza, da ilegalidade, da precariedade e da instabilidade, em um contexto em que o progresso econômico não se materializa nem mesmo ao longo de várias gerações, e em que o trabalho já não garante o acesso ao bem-estar.

As reformas das NDs analisadas neste capítulo não são as únicas respostas possíveis a esse contexto, mas representam modelos específicos que articulam elementos comuns às mudanças promovidas por outros setores políticos, as quais dão conta de uma transformação societal de mais longo alcance, combinados a outros mais particulares derivados de sua própria cosmovisão de mundo. Em um artigo de Oreja Cerruti (2023) sobre as transformações nos regimes acadêmicos de distintas províncias argentinas, delineiam-se algumas dessas semelhanças e diferenças que permitem vislumbrar essas tensões: em todos os casos, observa-se uma preocupação com a “trajetória” dos sujeitos em uma chave de “personalização”, recuperando os debates sobre as dificuldades dos formatos escolares tradicionais para responder aos processos de massificação do nível e às demandas de inclusão (Terigi, 2008). Contudo, projetos como o da CABA distinguem-se principalmente pela preocupação com a aprendizagem e a inovação, mediante a incorporação de perspectivas voltadas à formação de sujeitos adaptáveis ao capitalismo flexível. Essa orientação marca uma diferença clara em relação a outras propostas nas quais o centro está na construção coletiva do saber, na participação e na democratização dos espaços escolares. Seguindo Vecino (2023), que analisa os documentos das transformações na província de Buenos Aires em dois períodos de governo de signos políticos opostos, observa-se que, enquanto as reformas de orientação progressista buscavam enfrentar os processos de desinstitucionalização e o avanço da individualização por meio do fortalecimento da capacidade institucional – ainda que, na prática, se observassem outras dinâmicas –, nos governos das NDs tais mudanças são assumidas

SUMÁRIO

como características dadas, convertendo-se em exigências para que os sujeitos se tornem artífices de suas próprias trajetórias. Vincula-se à mutação mais ampla na relação com o Estado que oferece cada vez menos apoio sob a forma de previsibilidade e impõe uma maior exigência de ativação dos indivíduos (Kessler; Merklen, 2013).

Isso nos permite refletir sobre o caráter contingente dessas reformas e sobre as especificidades de propostas que são apresentadas sob o rótulo de técnicas (Corti, 2019), mas que, na realidade, expressam opções políticas e ideológicas determinadas, encontrando ressonância nos processos de desinstitucionalização e nas transformações das subjetividades contemporâneas. Nesse marco, o novo modelo escolar se ajusta às transformações na organização dos sistemas educativos em consonância com o paradigma neoliberal, no qual confluem a desregulação e a flexibilização com mecanismos centralizadores de origem externa baseados em métricas e com vocação empresarial (Jódar; Gómez, 2007). De certo modo, a desregulação e a flexibilização se articulam com uma demanda histórica de desestruturação dos formatos tradicionais das escolas no contexto do processo de massificação do nível e da incorporação de novos públicos escolares. Como apontamos, o caráter "rígido" dos regimes acadêmicos, que não contemplavam as múltiplas trajetórias e realidades, entrou em crise com a expansão do acesso, gerando demandas pela personalização dos percursos escolares e pelo fortalecimento dos acompanhamentos que considerem a diversidade de experiências estudantis e a necessidade de maior autonomia nas escolas.

A dificuldade é que essa personalização corre o risco de se extremar em uma "hiperfragmentação" social e educativa, na qual se perde o comum e a dimensão coletiva da experiência (Briscoli; Zysman; Comelatto, 2025). A ideia dos itinerários formativos e da eletividade dos ateliês responde a essa demanda de escolha, em que a escola se coloca à disposição das "reivindicações" dos estudantes. Nesse ponto, interessa destacar as dificuldades de gestão

SUMÁRIO

dessa multiplicidade de propostas e acompanhamentos em cenários tão desiguais como os de Brasília e da CABA. Os trabalhos que enfatizam a necessidade de transformação dos formatos escolares destacam que essas mudanças devem vir acompanhadas de modificações estruturais nas condições de trabalho docente (Terigi, 2008). Embora a concentração horária dos professores represente um avanço em ambos os casos, ainda persistem pendências em relação aos espaços escolares e ao número de estudantes sob responsabilidade de cada docente, o que dificulta a “gestão dessa multiplicidade”, especialmente em contextos de desfinanciamento de programas centrais voltados ao fortalecimento da dimensão institucional em suas diferentes vertentes. Diante disso, veremos que a resposta – ou o “condimento” específico – das reformas das novas direitas é a incorporação da individuação como dinâmica própria do novo papel da escola.

RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL ESCOLAR ALINHADO À DESINSTITUCIONALIZAÇÃO: MODELO DE COMPETÊNCIAS E INDIVIDUAÇÃO

Segundo Ferreira e Silva (2017), há um debate profundo acerca dos sentidos da educação, especialmente no Ensino Médio, que se relaciona com os processos analisados. Esse debate se caracteriza pela confrontação de dois projetos: um voltado à formação para o empreendedorismo, impulsionado pelas novas direitas, e outro baseado na formação crítica e na emancipação política, promovido pelos setores progressistas. Yannoulas (2024) ressalta que essa tensão gira em torno do binômio economia-democracia e tem levado, em diversos contextos latino-americanos, à “imposição autoritária da primeira perspectiva e à negação de direitos” (p. 26). Nesse sentido, enquadraremos as reformas analisadas como alinhadas a uma profunda reconfiguração do sentido e da função social da

escola, afastando-a de seu propósito de formação humana integral e reorientando-a para atender a uma lógica mercadológica e centrada no indivíduo para sua adaptação solitária a um mundo incerto.

A inserção de atores alinhados com a agenda neoliberal (especialmente Todos pela Educação no Brasil) na elaboração e na aprovação das reformas evidencia os interesses hegemônicos na reorientação do ensino e o seu caráter de privatização. Sinaliza a concretização de um antigo projeto de subordinação da educação ao mercado, em especial, a necessidade de reduzir a educação à formação tecnicista e pragmática. Na Argentina, ocorreu um processo semelhante por meio da prefeitura subnacional do partido PRO que avançou em processos de mercantilização endógena da educação e na ampliação da presença de setores empresariais no campo educativo. Em ambos os casos, o diagnóstico de uma crise terminal e a suposta necessidade de adaptação ao século XXI constituíram o pano de fundo discursivo que legitimou tais transformações. É evidente que este deslocamento do eixo formativo exige da educação adequações diante das crises permanentes e reestruturação produtiva, com a finalidade de desenvolver competências individuais, empregabilidade e comprometimento como bases para adaptação às novas demandas empresariais, como discutido por Gluz e Kesler (2024) na Argentina e por Ramos e Paranhos (2022) no Brasil; Yannoulas (2024) também observa essa questão ao analisar ambos os países.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio tem se estruturado curricularmente com base na Pedagogia das Competências. Esta, segundo Ramos e Paranhos (2022), representa uma nova forma de sociabilidade capitalista instaurada nos anos 1990, marcada pelo aumento da precariedade e da desregulamentação nas relações de trabalho. Nesse cenário, a escola passa a ter a função de preparar os alunos para um futuro incerto, fortalecendo sua “empregabilidade”. Frente a essa imprevisibilidade, a educação direciona-se ao “saber fazer”, à flexibilidade e à capacidade de propor soluções em

SUMÁRIO

substituição aos conteúdos críticos e científicos, priorizando “habilidades” e resultando na redução do conteúdo curricular. As autoras apontam que esse modelo de competência ressurgiu na BNCC e no Novo Ensino Médio (NEM), porém, com agravamentos frente às novas configurações sociais:

Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o empreendedorismo de si. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios (Ramos; Paranhos, 2022, p. 81).

Tal projeto se insere em uma lógica de continuidade da inserção obrigatória de temas como empreendedorismo que, atrelada a competências socioemocionais, reforça uma lógica individualista, nega a dimensão coletiva da práxis e promove a adaptação às novas configurações do trabalho precário, instável e informal (Yannoulas, 2024). Ao enfatizar habilidades técnicas e socioemocionais, como “empreendedorismo de si” e “projeto de vida”, o ambiente escolar é despolitizado, distanciando-se de uma visão crítica e dialética. De acordo com Dardot e Laval (2016), essas categorias representam a manifestação subjetiva do neoliberalismo em que o sujeito é chamado a administrar a si próprio como uma empresa, incorporando a competição e a lógica do capital.

Assim, apontamos que, como contracapa da individualização dos trajetos, observa-se a incorporação de dinâmicas contemporâneas de individuação que promovem a adaptação dos sujeitos a

esses cenários flexíveis (Merklen, 2013). Onde as certezas se rompem, a resposta desses projetos político-culturais, mais do que a reconstrução de suportes coletivos, é a formação de “capacidades adaptativas”, no sentido de uma “captura da subjetividade”, entendida como a “expansão do capital a todas as dimensões da vida humana” (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 24). A aposta na autorregulação dos sujeitos, mediante técnicas de educação emocional¹⁴ e de autoavaliação, orienta-se nesse sentido, buscando fortalecer as capacidades de sobrevivência individual, ao mesmo tempo em que se deterioram os espaços de formação crítica e de acesso a bens culturais historicamente negados aos setores mais desfavorecidos.

A PERSPECTIVA SOBRE O NOVO DOCENTE COMO “FACILITADOR” DOS PROCESSOS AUTÔNOMOS

Em intersecção com a incorporação das perspectivas sobre as competências, o processo de desprofissionalização docente (Shiroma; Evangelista, 2014; Pinelli, 2024) tem reconfigurado o papel do professor. Assim, explicita-se a desmoralização docente por meio de discursos conservadores, promovida majoritariamente no Brasil por iniciativas como o Movimento Escola Sem Partido, a educação domiciliar e a permanência do “notório saber”, mecanismo controverso para a flexibilização da provisão de professores (Brasil, 2018¹⁵). A criação da nova forma de contratação dos docentes em cursos de formação técnica e profissional possibilita que profissionais com expertise reconhecida ensinem sem conhecimentos pedagógicos

14 No capítulo 13 deste livro, *Detrás del vidrio oscuro: las dinámicas de institucionalización de la educación emocional y las pedagogías de mercado en la Argentina contemporánea*, desenvolvido por Lucía Caride, aprofunda-se o fenômeno da educação emocional como proposta das novas direitas.

15 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): “A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional” (Brasil, 2018).

propriamente. Pinelli (2024) examina como resultado de um fenômeno maior: a desprofissionalização docente, que envolve práticas de desmoralização e questionamentos sobre sua competência e autonomia, tendo como objetivo estabelecer mecanismos de controle em áreas menos propensas, como a rotina escolar, a sala de aula e a interação entre aluno e professor.

Embora essa figura não tenha sido incorporada na reforma da CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), é possível observar deslocamentos semelhantes quando se alinham os objetivos pedagógicos à figura do facilitador (Baichman, 2019) e com as mudanças em outras políticas voltadas para as desigualdades que se apoiam na atuação de voluntários e na organização da sociedade civil em um movimento de “comunitarização” (Kesler, 2024). Esse processo de desprofissionalização fragiliza a práxis docente como ação reflexiva e transformadora, com reflexos diretos na qualidade educacional e na finalidade da educação pública.

A reforma do Ensino Médio no Brasil também cria uma janela de oportunidade para a plataformização, viabilizando tanto um meio para a padronização e controle do trabalho docente quanto uma forma explícita de transferência de recursos públicos para o setor privado. Segundo Silva (2022), a plataformização é o processo pelo qual as tecnologias educacionais (*EdTech*) são organizadas em plataformas digitais que intermedeiam as relações educacionais, afetando a maneira como se ensina e se aprende. Essa tendência reflete os efeitos da pandemia de 2019, que possibilitou a utilização de tecnologias como intermediárias entre professores e estudantes, mesmo que de maneira precária. O fenômeno atual tem suas origens na pedagogia neotecnicista (Freitas, 2011), que, ao buscar uma reorganização objetiva e operacional do processo educacional, reduz professores e alunos à função de executores de um trabalho elaborado por especialistas. O uso intensivo de plataformas agrava uma tendência de padronização e engessamento, controlando o trabalho

SUMÁRIO

docente e transferindo o protagonismo do processo de ensino para artefatos tecnológicos específicos e, em intersecção, tem potencial de intensificação do trabalho docente ao adicionar, sem um planejamento escolar, novas tarefas a serem executadas. O processo de privatização da educação pública é explícito quando se incorporam plataformas digitais contratadas de empresas privadas por valores milionários¹⁶. Isso intensifica a disputa por recursos públicos por parte do setor privado, diluindo as fronteiras entre o público e o privado na oferta educacional.

Outro aspecto crucial é que as reformas se baseiam na falsa ideia da neutralidade pedagógica, deixando de lado discussões importantes sobre desigualdades sociais, gênero, raça e classe. No entanto, essa pretensa neutralidade não elimina a “reflexão política em sua indissociável relação com a dimensão educacional, pois o processo pedagógico é um ato social” (Bittencourt, 2017, p. 122). Conforme Pinelli (2024), a estratégia central desse discurso consiste na moralização dos resultados e, consequentemente, dos parâmetros de qualidade escolar, assumindo a neutralidade pedagógica e a regulação dos conteúdos e metodologias de ensino como fundamento; além de sustentar uma suposta crise permanente da educação, cujos efeitos incluem a continuidade da responsabilização dos trabalhadores da educação.

O movimento geral pode ser sintetizado como uma transição: do conhecimento crítico à formação de competências utilitárias; do coletivo ao indivíduo com base na pedagogia das competências e “empreendedorismo de si”; da autonomia docente à educação tecnicista e platformizada; do espaço público ao território de mercado.

16 Em 2024, sob a administração de Tarcísio de Freitas e do secretário de Educação Renato Feder, o governo paulista tornou o uso de plataformas digitais na rede estadual obrigatório, investindo R\$ 471 milhões. Entretanto, um estudo da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) avaliou o desempenho de estudantes do Ensino Médio e determinou que o uso frequente dessas ferramentas não teve um impacto significativo na melhoria dos resultados no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Tal estrutura de estratégias, distancia o Ensino Médio da perspectiva da formação integral dos sujeitos e afasta a função ontológica da educação de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e sua instrumentalidade na construção de alternativas e transformações sociais. Afinal, como afirma Giroux (2003): "A educação é uma prática moral e política, e sempre pressupõe uma introdução e preparação para formas específicas de vida social, uma interpretação particular das noções de comunidade e daquilo que o futuro pode trazer" (p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE AS MUDANÇAS E O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES

As reformas aprovadas no contexto dos governos das ND no Brasil e na Argentina confluem em uma perspectiva utilitarista da educação, concebida como resposta às transformações sociais e à necessidade de adaptar o Ensino Médio para superar a crise atual. Nessa reconfiguração, o diagnóstico que associa a crise do nível médio à sua suposta desatualização deixa de lado um conjunto de dimensões que – sem negar a importância de construir novas institucionalidades – também condicionam essa crise. Os deslocamentos observados a partir das transformações evidenciam o surgimento de uma nova escola que, ao abandonar suas metas contraculturais, passa a se adaptar às exigências do capitalismo flexível.

A modificação dos formatos escolares revela a desatenção a aspectos estruturais que afetam os setores mais desfavorecidos e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Esse enfoque tende a obscurecer outras dimensões menos debatidas, mas igualmente fundamentais, como o número de estudantes por turma,

SUMÁRIO

a infraestrutura necessária para a criação de espaços diferenciados, a reconfiguração dos ambientes de aprendizagem e a disponibilidade docente para a construção de propostas pedagógicas diversificadas, entre outros fatores. Como contrapartida, observa-se o sobredimensionamento da dimensão individual das desigualdades, sobretudo no que se refere às “capacidades” (Reygadas, 2004) para enfrentar problemas de caráter estrutural, o que resulta, em última instância, em uma responsabilização individual dos sujeitos. As dinâmicas de individuação, que convocam os atores à própria ativação, tornam-se centrais nos instrumentos das políticas e reconfiguram a abordagem das desigualdades sociais como uma questão de adaptação. Essa lógica se articula à proposta de ampliação dos itinerários formativos e dos cursos ou oficinas sem garantir as condições necessárias para sua implementação, que instalam a ideia fictícia de uma liberdade na eleição. Ainda com os recursos garantidos, o desafio que se impõe no avanço desses processos é a intensificação da individualização das trajetórias e a consequente perda do sentido coletivo da escolarização.

Assim, vemos que as propostas específicas das novas direitas confluem em uma pretensão refundacional da educação sob a proposta de um novo modelo escolar. O diagnóstico baseado na necessidade de reconfigurar as estruturas tradicionais em um contexto de crise constrói o palco discursivo que legitima essas ações. A percepção de crise em cenários marcados pelos processos recentes de massificação escolar, pelas transformações das subjetividades juvenis e pela intensificação das desigualdades sociais é um eixo sobre o qual essa discursividade consegue avançar (Corti, 2019). Contudo, as reformas convertem uma discussão política em um debate “técnico”. Embora as resistências de distintos atores em ambos os Estados tenham revelado uma tentativa de visibilizar seu caráter político, sedimentam-se novos sentidos sobre uma perspectiva que, centrada nos indivíduos, desacopla a qualidade da construção de suportes institucionais.

SUMÁRIO

Em uma tentativa de estudo comparado entre as duas capitais, há que, evidentemente, discutir suas particularidades. Observa-se que o caso brasileiro é resultado do amadurecimento ideológico (como construção de consensos), mas também do campo político, com a inserção de sujeitos específicos em diferentes esferas do poder, tanto no âmbito distrital quanto federal. No Brasil, ao recuperar o processo de construção e aprovação das leis, acelerada, sem participação e arbitrária, é evidente que seus protagonistas são vinculados à bandeira neoliberal (Todos pela Educação, em especial), com o objetivo de concretizar um antigo projeto de privatização e mercantilização da educação, não apenas na apropriação de recursos públicos (como a platformização), mas também com a inserção da lógica empresarial em um segmento educacional estratégico por articular educação com o mercado de trabalho. A ênfase de atores alinhados com o empresariado, no entanto, não exclui que seus conteúdos sejam intimamente relacionados às pautas conservadoras, incluindo o esvaziamento curricular, o dualismo educacional e a desprofissionalização docente; o que nos possibilita interpretar, tanto pela conjuntura quanto pela natureza, que a Reforma do Ensino Médio só seria aprovada em um contexto de recrudescimento dessa amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

No caso da CABA, diferentemente do processo brasileiro, a reforma não se impôs de forma abrupta nem centralizada, mas foi resultado de uma sequência de medidas graduais conduzidas pelo mesmo grupo político ao longo de mais de uma década. Ainda que tenha havido uma convocatória pública para discutir a transformação da escola secundária, essa participação foi limitada e orientada por pautas previamente definidas pelo governo local, o que gerou descontentamento entre sindicatos e estudantes que denunciaram a falta de escuta efetiva. A continuidade temporal das reformas permitiu avanços mais lentos e graduais, mas também instaurou um “reformismo permanente” que dificultou a consolidação de um modelo estável, pois cada nova etapa implicava redefinições estruturais e curriculares.

Ao contrário do Brasil, não se observou uma plataformização intensa do sistema nem a privatização direta de serviços, embora se tenha mantido a influência empresarial e o alinhamento com organismos internacionais. Os projetos de aproximação ao mundo do trabalho, com experiências de estágio em empresas, lograram certa adesão inicial, mas acabaram cedendo espaço a iniciativas mais orientadas à articulação com os estudos superiores por demanda das próprias escolas. Ainda assim, as reformas promoveram deslocamentos significativos nas concepções de sujeito e de ensino, substituindo a centralidade do conhecimento e da formação crítica por enfoques de hiperpersonalização e autorregulação emocional. A figura do docente passou a ser concebida como “acompanhante” das trajetórias individuais, reforçando uma noção de autonomia centrada na responsabilização pessoal e na capacidade de autogestão, coerente com a racionalidade individualizante que atravessa as políticas educacionais da nova direita.

Assim, uma certeza da atualidade é que vivemos, valha a redundância, em um mundo de incertezas. A necessidade de transformar o Ensino Médio insere-se nessa realidade tão complexa. No entanto, a saída não é linear nem unívoca, como é apresentada nos projetos “técnicos” das novas direitas. A definição do projeto educacional está em disputa e se relaciona com o direcionamento do modelo estatal e da política social em geral: uma saída individual que aprofunde as tendências atuais de desintegração da sociedade, ou uma saída coletiva que valorize a reconstrução dos laços sociais e enfrente os desafios que isso ainda impõe. Se nos permitirmos sonhar com o segundo modelo, a educação não precisa de adaptações lineares a um paradigma de flexibilidade, mas – retomam as ideias de Paulo Freire que dá nome às rodas de conversa das quais surgiu este capítulo – deve se constituir como um espaço contracultural de formação crítica e de pensamento coletivo sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BAICHMAN, A. Reformar la secundaria: del derecho a la educación al emprendedurismo. *In*: CONGRESO NACIONAL DE CIENCIA POLÍTICA, 14., 2019, San Martín. **Anais** [...]. San Martín: ABCP, 2019.

BITTENCOURT, R. N. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 191, p. 117-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado. **Revista Sociedad**, n. 8, p. 151-172, 1986.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.120.ResolucaoFNDen4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018_BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRISCIOLI, B.; ZYSMAN, A. Y.; COMELATTO, S. Hacia la personalización de la cursada en las políticas para la educación secundaria obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires. *In*: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA, 3., 2025, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: uma ascensão política antidemocrática não-ocidental. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CERRUTI, M. B. O. Las trayectorias como principio estructurante de las políticas para la escuela secundaria en Argentina: un análisis crítico de las orientaciones gubernamentales. **Argonautas**, v. 13, n. 20, p. 38-54, 2023.

COMENZO el curso habilidades para el futuro: una alternativa nueva que se suma a la oferta educativa de la ciudad. **Agencia Aprendizaje**, 2025. Disponível em: <https://agencia.deaprendizaje.bue.edu.ar/comenzo-el-curso-habilidades-para-el-futuro-una-alternativa-nueva-que-se-suma-a-la-oferta-educativa-de-la-ciudad/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución CFE nº 84/2009**. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2009.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución CFE nº 93/2009**. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2025.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2019. **Educação em Revista**, v. 35, e201060, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DAROT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELDFEBER, M. *et al.* Educación emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 142-176, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.006>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FERREIRA, F.W.; ABREU, R. J.L.; LOUZADA-SILVA, D. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. **Em Aberto**, v. 33, n. 107 p. 215-222, 2020.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

GIROUX, H. A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLUZ, N. B.; KESLER, A. El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del S. XXI. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, e17876, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Resolución nº 1346/GCBA/2014**. Buenos Aires: Ministério da Educação, 2014.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Resolución nº 3958/GCBA/2021**. Buenos Aires: Ministério da Educação, 2021.

IGLESIAS, A. Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA. *In*: ENCUESTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA, 4., 2018, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2018.

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 12, n. 32, p. 381-404, 2007.

KESLER, A. **Políticas educativas y desigualdades sociales**: un estudio de la propuesta educativa del PRO para el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2007-2019). 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

KESLER, A.; HEURTLEY, J. Expresiones locales y tendencias globales: una comparación entre las reformas del nivel secundario de Brasil y CABA. *In*: PRÉ-CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN, 2025. **Anais [...]**. [S. l.]: ALIE, 2025.

KESSLER, G.; MERKLEN, D. Una introducción cruzando el Atlántico. *In*: CASTEL, R. *et al.* **Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?** Barcelona: Paidós, 2013. p. 9-31.

SUMÁRIO

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela educação”. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700003>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento Todos Pela Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. In: R. CASTEL, G. *et al.* **Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?** Barcelona: Paidós, 2013. p. 45-86.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, prâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). **Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). **Secundaria Aprende**: documento marco. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2024. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/buenos-aires-aprende/secundaria>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176603>. Acesso em: 10 dez. 2025.

NOVO Ensino Médio. **Ministério da Educação**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PEREIRA, C. **Proteção social no capitalismo**: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PINELLI, L. **Política educacional e controle do trabalho docente em tempos de recrudescimento da nova direita**. 2024. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. **Educando pelas métricas do mercado**: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>. Acesso em: 10 dez. 2025. No prelo.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

REYGADAS, L. Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. **Política y Cultura**, n. 22, p. 7-25, 2004.

RODRIGO, L. Las políticas de evaluación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Experiencias y desarrollo institucional durante las últimas décadas. **Educación en Revista**, v. 40, e94615, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94615>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ROMUALDO, V. **Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo**: reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006–2019. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização e a desprofissionalização docente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1127-1144, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000400009>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SILVA, F. T. *et al.* Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “currículo em movimento” do Distrito Federal: contradições e subversões prescritivas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 35, n. 69, e33, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17634>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SILVA, P. **Edtechs e a plataformação da educação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SPEZIALE, T. La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. **Revista de la Carrera de Sociología**, v. 8, n. 8, p. 19-229, 2018.

TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, v. 17, n. 29, p. 63-72, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação 2018**. [S. l.]: Todos Pela Educação, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf. Acesso em: 11 jan. 2026.

VECINO, L. M. **La escolarización secundaria en un contexto de pobreza estructural en un distrito del oeste del conurbano bonaerense**: condiciones de posibilidad, barreras de acceso y fronteras. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

VOMMARO, G.; MORRESI, S. D. **“Hagamos equipo”**: PRO y la construcción de la nueva derecha argentina. [S. l.]: UNGS, 2015.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 8-41, 2024.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro. **Revista Amazônica**, v. 4, n. 21, p. 1-9, 2019.

10

Raí Vieira Soares

IMPACTOS DA “NOVA DIREITA” NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

1

Capítulo resultante da tese de doutorado intitulada *Nova direita e educação superior no Brasil: incidências, desafios e resistências contemporâneas* (Soares, 2024), sob orientação da profa. Dra. Camila Potyara Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa contou com apoio financeiro do Edital DPI/DPG/UnB nº 02/2023 para o desenvolvimento de atividades do projeto de pesquisa “Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América latina: confrontando as propostas político-pedagógicas da nova direita”.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.10

INTRODUÇÃO

A ascensão em âmbito mundial de discursos, governos, grupos e práticas de “santificação” do mercado, do fundamentalismo religioso, de ódio às “minorias”, do moralismo e da criminalização do comunismo, da esquerda e de qualquer perspectiva progressista tem mobilizado um conjunto de estudiosos/as, pesquisadores/as e militantes na busca de análise desse momento histórico. Para além disso, tem-se colocado a necessidade de refletir sobre as implicações dessa conjuntura para o conjunto das políticas sociais, considerando seu conteúdo, significado e configurações em cada realidade nacional.

Esses esforços coletivos apareceram com maior fôlego, sobretudo, a partir da eleição, em 2016, de Donald Trump, nos Estados Unidos, e de Jair Bolsonaro, no Brasil, em 2018. É significativa também a vitória eleitoral de Javier Milei para a presidência da Argentina em 2023². Porém, cabe ressaltar que o espraiamento da ideologia da “nova direita”³ é anterior a esse período, por esse motivo, observa-se que antes mesmo da ascensão desses governos já havia vários/as autores/as que adotavam esse termo para caracterizar esse movimento internacional, a exemplo de Pereira (2016, 2019, 2020). De fato, a ideologia da “nova direita” avança desde os anos 1970 como projeto hegemônico para outras nações e aprofundando-se na contemporaneidade, exigindo o esforço coletivo de estudos e pesquisas nesse campo, especialmente sobre as suas incidências no campo da política social.

- 2 Foi de significativa importância a realização de um estágio sanduíche de curta duração na Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) entre abril a junho de 2023, que possibilitou a aproximação com o debate sobre as particularidades da educação superior argentina e sobre as expressões de grupos neodireitistas na região.
- 3 Considerando que a polissemia é uma das características da “nova direita”; ou seja, existem diferentes abordagens teóricas para tratar o tema, a referida expressão será apresentada ao longo do texto entre aspas.

O presente artigo resulta do estudo de doutoramento que tratou sobre os desafios impostos pela ideologia da “nova direita” para a política de educação superior brasileira a partir do período pós-golpe de 2016, em particular, nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022). Partiu-se da apreensão dos vínculos entre ideologia e educação e do entendimento da “nova direita” como o amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo como base para identificar os desafios e as incidências sobre a educação superior na dinâmica do capitalismo dependente brasileiro.

A premissa da investigação foi o entendimento da ideologia da “nova direita” como a fusão entre duas correntes ideológicas já existentes: o neoliberalismo e o neoconservadorismo (Pereira, 2016). Ressalta-se que, sobretudo no Brasil e na América Latina, o termo “nova direita” ainda carece de um consenso teórico-conceitual, sendo definido de diferentes formas por uma relativa gama de autores/as de variadas filiações teóricas no campo das ciências humanas e sociais. Contudo, o significado adotado neste trabalho é consensual entre estudiosos estadunidenses e ingleses responsáveis pela análise dessa ideologia desde sua origem até os dias atuais. Com base nesses autores/as, compartilha-se a noção de que a “nova direita” resulta da mescla de outras duas correntes preexistentes (neoliberalismo e neoconservadorismo) e que ganha força a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 com os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Esse movimento avança e ganha capilaridade nas últimas décadas, assumindo particularidades histórico-sociais em cada nação. Dessa forma, como ideologia, a “nova direita” incide sobre os Estados nacionais e, em consequência, nas políticas sociais implementadas. No caso brasileiro, a ideologia da “nova direita” associa-se aos traços estruturais e históricos da formação social brasileira inserida na dinâmica do capitalismo dependente, conferindo

SUMÁRIO

determinadas características, tendências ou tensionamento no âmbito das políticas sociais, como a política de educação superior.

Com isso, entende-se a política de educação superior como uma política pública que visa materializar o direito à educação. Essa perspectiva parte da caracterização da política pública como: princípio orientador e estratégia de ação e autoridade pública na oferta e administração de determinados bens e serviços; objetivando a viabilização de direitos sociais; fundamentando-se no princípio do interesse comum; tendo como objetivo a satisfação de necessidades e interesses sociais; e, sobretudo, a política pública é síntese dos conflitos, decisões e interesses em disputa na sociedade que variam no tempo e no espaço (Pereira, 2008). Nessa perspectiva, a educação é entendida como direito humano a ser garantido por meio de políticas públicas.

Do ponto de vista dos marcos regulatórios da educação no Brasil, destaca-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como um dos principais marcos, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família no artigo 205. Porém, a garantia desse direito constitucional enfrenta vários desafios para a sua plena efetivação na realidade brasileira, considerando que ela é permeada por históricas desigualdades sociais, regionais, raciais e culturais, o que implica na existência de disparidades educacionais.

No campo da educação superior, a Carta Magna de 1988, no seu artigo 208, relativiza o direito à educação, pois afirma que o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa depende da “capacidade” de cada pessoa. Expressa assim uma concepção de educação superior permeada pelo elitismo e desvinculada da noção de direito e da responsabilidade do Estado. Posterior à Constituição Federal de 1988, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a organização da educação nacional (Brasil, 1996).

SUMÁRIO

Entretanto, essa concepção de educação é perpassada por disputas de diferentes projetos educacionais, a exemplo do projeto educativo neodireitista que disputa e provoca tensões na educação e nas universidades públicas. Tais tensionamentos estão na concepção de educação superior e universidade, no âmbito dos currículos, no trabalho docente, no financiamento público etc., além da reivindicação de uma suposta neutralidade ideológica na educação. É ilustrativa a afirmação: “Vamos unir o nosso povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando os nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas” (Ricardo [...], 2019), que Ricardo Vélez Rodríguez, primeiro-ministro da Educação do governo Bolsonaro, destacou em seu discurso de posse, no mês de janeiro de 2019.

Diante disso, o presente texto partiu da seguinte questão: quais os impactos da ideologia da “nova direita” na política de educação superior brasileira? Para isso, foram definidos como objetivos: situar a política de educação superior no contexto de transformações contemporâneas do capital e nas particularidades da formação econômico-social brasileira; problematizar como o avanço da “nova direita” incide na política de educação superior na realidade brasileira; e apontar as resistências coletivas de enfrentamento ao projeto neodireitista na educação e na universidade públicas. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa que se debruçou sobre os métodos bibliográficos e documentais, sendo que, para o primeiro, foram selecionados artigos científicos publicados no período 2016-2023 avaliados na área de Serviço Social, e no segundo foram analisados documentos institucionais, organizacionais, oficiais e produzidos por sindicatos.

Excetuando-se a presente introdução e as considerações finais, o texto que se apresenta está organizado em duas seções principais, a primeira intitulada “Nova direita e educação superior no Brasil” e a segunda “O projeto neodireitista na educação superior

nos governos Temer e Bolsonaro”. Cabe ressaltar que a totalidade da temática de pesquisa não se esgota no presente artigo, mas tem o intuito de apresentar algumas chaves analíticas para debate. Como todo processo investigativo, trata-se de um esforço de aproximações sucessivas com a realidade social. Logo, esse movimento é também permeado por limites e contradições que estão fora do alcance e controle do pesquisador. Entretanto, espera-se que, ao final da leitura, as considerações aqui expostas possam contribuir com as reflexões e as lutas coletivas de defesa da educação superior pública.

“NOVA DIREITA” E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

SUMÁRIO

Considerando a existência de vínculos entre ideologia e educação e suas particularidades no modo de produção capitalista, a formulação de políticas educacionais, a formação de professores/as e a definição de diretrizes curriculares deve incluir uma crítica ideológica. Isto é, partir do pressuposto da existência de perspectivas ideológicas conflitantes, as que são funcionais à manutenção e à hegemonia burguesa e aquelas anticapitalistas e emancipadoras. Assim, a educação é um espaço permeado por tais conflitos, por isso, a tomada dessa consciência é necessária para a possibilidade de construção de uma educação articulada às demandas da coletividade.

Diante do exposto, entende-se a “nova direita” como uma corrente ideológica que compõe o rol das ideologias dominantes, conservadoras. Desse modo, é funcional a manutenção do *status quo*, visto que possui seus intelectuais coletivos e promove uma concepção de mundo vinculada aos interesses e às necessidades do capital. Por isso, o campo educacional vai ocupar um lugar estratégico na disputa ideológica da “nova direita”.

SUMÁRIO

Considera-se pertinente apresentar algumas questões que se colocam como desafios nos estudos que objetivam pensar a “direita” ou as “direitas” na contemporaneidade. Mas, corroborando com a reflexão de Bohoslavsky (2010), há um diversificado debate sobre a definição de direita, por isso, são várias as posições: a) os que defendem que não há “a direita”, mas várias correntes ideológicas que compõem o campo da direita; b) os que defendem a necessidade de falar das “direitas” no plural, evidenciando as múltiplas tradições de direita; c) os que entendem as direitas apenas como reações defensivas às pautas de esquerda; d) os que afirmam que há uma direita, mas que o seu fundamento é a defesa da propriedade privada e do capitalismo.

Não é possível aprofundar na reflexão de cada uma dessas abordagens, assim como não se pretende indicar qual é a perspectiva “correta”. A ideia é demonstrar que as pesquisas sobre o campo das direitas não são homogêneas e envolvem um amplo debate. Todavia, o presente texto caminha na direção de entender as direitas, em particular, a “nova direita”, situada na dinâmica do capitalismo, no contexto das transformações contemporâneas do capital, e articulada com as particularidades nacionais. Entende-se que essa postura teórica possibilita uma reflexão mais concreta ao situar a ideologia da “nova direita” em uma realidade histórico-social.

Segundo Borón (2010), existe certa dificuldade para fazer uma caracterização adequada da direita, mesmo no interior da Ciência Política. Para o autor, há uma debilidade teórica na estrutura da direita, o que faz com que esse campo político seja mais uma prática político-ideológica do que uma corrente teórica coerente, articulada e elaborada. As direitas têm como fim a manutenção e a reprodução do *status quo*; ou seja, a defesa da ordem social estabelecida. Na América Latina, elas assumem determinadas particularidades, uma vez que essa região é marcada pelas longas ditaduras empresarial-militares e pela forte resistência das elites diante das mudanças sociais (ainda que mínimas, limitadas e insuficientes), resultando em grupos direitistas potencialmente instáveis e violentos.

SUMÁRIO

Sobre esse último aspecto, Korol (2010) aponta a existência de um componente militar e repressivo na conformação das direitas, particularmente na América Latina, o que implica em um projeto político-cultural assentado sob o terror das formas de repressão legalizadas e fragilização da soberania nacional e popular, por meio da criminalização da pobreza e das resistências populares. Para a autora, a violência faz parte das estratégias das direitas de reatualizar as formas de colonização e manutenção da hegemonia capitalista em nível mundial em todas as dimensões da vida social. A militarização, ainda segundo a teórica, possui várias dimensões e implicações, como a militarização das políticas de segurança, de comunicações e também da educação.

Cabe ressaltar que o campo das direitas é amplo, heterogêneo, plural, envolve diferentes tradições políticas e possui ainda uma capacidade de adaptação, o que faz com que as fronteiras dessa esfera política sejam móveis. Embora a conformação do campo direitista apresente particularidades nacionais, as direitas têm uma dimensão transnacional, o que requer pensar as realidades nacionais inseridas no contexto global. De forma geral, os ativismos de direita incorporam a defesa de interesses materiais e valores morais. Para isso, são contrários às bandeiras de luta da esquerda e/ou qualquer pauta igualitária de setores progressistas (Bohoslavsky; Motta; Boisard, 2019).

Outro aspecto que compõe o campo das direitas é sua capacidade de se extremar, ou seja, radicalizar seus discursos e/ou práticas. Essa tendência está presente, inclusive, nos discursos de lideranças políticas mundiais. Por isso, o caso brasileiro não pode ser pensado de forma isolada, deve ser situado no movimento internacional de eleição de presidentes alinhados com a ideologia da “nova direita”, e, em alguns casos, na sua versão mais extremada.

Na realidade brasileira, é possível identificar discursos e práticas bem semelhantes ou próximas dessas expressões do movimento

internacional de crescimento das direitas. Entretanto, para Fontes (2010), tem-se a conformação de velhas e remodeladas formas de direita no Brasil, mas o pressuposto direitista básico e central é a defesa intransigente da propriedade do capital na sociedade capital-imperialista. Para a autora, a definição do campo de direita deve estar vinculada ao capitalismo, com a exaltação da propriedade do capital na sua versão social elitista, antidemocrática, antipopular e defensora das hierarquias sociais.

Logo, há um movimento internacional de avanço das direitas, por meio de eleições de líderes políticos, assim como por experiências de golpes de Estado. Por outro lado, a direita, como ideologia, disputa as várias dimensões da sociedade de forma geral, as instituições sociais, a família, a educação etc. Porém, no caso brasileiro, defende-se que o Golpe de 2016 possibilitou a ascensão de governos vinculados à ideologia da “nova direita”, por meio das gestões de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Tais governos são expressões desse movimento internacional associado às particularidades da formação econômico-social brasileira. Um país com marcas profundas do autoritarismo, da violência, do racismo e das profundas desigualdades sociais e educacionais típicas de um capitalismo dependente.

Ao mesmo tempo, considera-se que esse movimento apresenta algumas “novidades”, que o particularizam na cena contemporânea por meio da fusão entre duas correntes ideológicas: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Resultando, assim, na conformação da ideologia da “nova direita”, não sendo mais possível pensar essas correntes de forma isolada, mas como o amálgama entre elas. Todavia, nem a nomenclatura, nem a concepção de “nova direita” é consensual na literatura acadêmico-científica.

Por essa razão, na análise dos estudos sobre as direitas, é possível identificar que a polissemia é uma das características da “nova direita”. Sobretudo no Brasil e no restante da América Latina,

SUMÁRIO

o termo “nova direita” ainda carece de um consenso teórico-conceitual, sendo definido de diferentes formas por uma relativa gama de autores/as, mesmo no interior da teoria social crítica das ciências humanas e sociais. Diante dos limites do presente texto, não será possível apresentar algumas dessas várias abordagens, mas indica-se a leitura de Giordano (2014), Pierucci (1987), Rocha (2018), Cepêda (2018), Carapanã (2018), Quadros (2020) e Casimiro (2020), que trazem pertinentes contribuições ao tema.

Diante desta gama de interpretações, adota-se no presente texto a concepção de “nova direita” defendida por Pereira (2016, 2019, 2020), que caminha em direção diferente das anteriores. Na reflexão da autora, a “nova direita” é uma ideologia resultante do amálgama entre neoliberalismo econômico e neoconservadorismo social; ou seja, é uma nova ideologia gerada pela fusão entre essas duas ideologias já existentes no âmbito do capitalismo⁴. Até aqui, o importante é que o/a leitor/a tenha a ciência de uma multiplicidade de concepções que marca a polissemia da “nova direita”, a partir do conhecimento de algumas (dentre várias) abordagens. Ressalta-se que, considerando os limites da presente exposição, esse texto possui um caráter apenas aproximativo ao tema, exigindo-se algumas escolhas teórico-metodológicas, não sendo possível apresentar a totalidade de concepções.

Do ponto de vista histórico, a partir da concepção aqui adotada, a gênese dessa ideologia é situada nos anos 1960 nos Estados Unidos, mas se torna hegemônica a partir dos anos 1970 com a ascensão de governos orientados por essa perspectiva ideológica, a exemplo de Augusto Pinochet no Chile em 1973, Margaret Thatcher na Grã-Bretanha em 1979 e Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980 (Pereira; Duarte; Souza, 2021). Essa ideologia tem orientado um conjunto de princípios, práticas e valores que espalhou no ocidente a

4 Para aprofundar o entendimento sobre a concepção de “nova direita”, recomenda-se a leitura do capítulo de Camila Potyara Pereira na presente coletânea que trata da genealogia, dos discursos e das implicações dessa ideologia na proteção social.

partir dos anos 1970/1980, não apenas nos governos de vários países, mas também nas instituições mercantis e não mercantis de forma geral, de forma que há o espraio dessa ideologia na sociedade (Pereira, 2016; 2019; 2020).

O movimento neodireitista avança e ganha capilaridade nas últimas décadas, assumindo particularidades histórico-sociais em cada nação. Dessa forma, como ideologia, a “nova direita” incide sobre os Estados nacionais e, em consequência, nas políticas sociais implementadas. Ainda segundo Pereira (2019), o neoliberalismo e o neoconservadorismo assumiram feições particulares em cada realidade nacional, assim como passaram por mudanças considerando as transformações do capitalismo contemporâneo. No caso da América Latina, a “nova direita” se tornou mais evidente a partir dos anos 2000. A reflexão sobre esse tema é fundamental para compreender os desafios postos com a ascensão de governos orientados por essa ideologia no Brasil e no mundo, considerando as suas incidências no Estado e nas políticas sociais, como a educacional, pois este é um dos principais campos de disputa de grupos neodireitistas.

No caso brasileiro, a ideologia da “nova direita” associa-se aos traços estruturais e históricos da formação social brasileira, conferindo determinadas características, tendências ou tensionamento no âmbito das políticas sociais, como a política de educação superior na dinâmica do capitalismo dependente em seus aspectos estruturais e dinâmicos (Fernandes, 2020). A sociedade brasileira é historicamente marcada por: autoritarismo; elitismo e classes dominantes antidemocráticas e antipopulares; cultura senhorial de mando e obediência; racismo; conservadorismo cultural e político; desemprego estrutural; extrema concentração de renda nas mãos de poucos ao lado de grande parte da população em situação de pobreza e precariedade, dentre outras questões.

Esse cenário vai impor limites históricos e estruturais para consolidar a concepção de educação social como direito social e

SUMÁRIO

responsabilidade do Estado. Além disso, vai dificultar a efetiva democratização da escola e universidades públicas na sociedade brasileira por meio de históricas desigualdades socioeducacionais no acesso e na permanência na escola e universidades públicas. Dessa forma, o entendimento da natureza dos dilemas e desigualdades educacionais no Brasil deve partir dos elementos que vão constituir o desenvolvimento da sociedade brasileira desde o período colonial-escravista até a consolidação do capitalismo no Brasil com traços que se reatualizam na cena contemporânea.

Como resultado desse processo histórico, tem-se uma sociedade brasileira permeada por uma “cultura senhorial” que conserva as marcas do período colonial escravista. Assim, as relações sociais no Brasil são caracterizadas por uma rígida estrutura hierárquica, expressão de uma sociedade verticalizada, com relações de mando e obediência. As pessoas não são reconhecidas como sujeitos, menos ainda como sujeitos de direitos. Entre aqueles que se consideram iguais, mantêm-se relações baseadas no “parentesco”, na cumplicidade e no compadrio, enquanto entre os que são vistos como desiguais, as relações são motivadas pelo favor, pela tutela, pela dependência e pela cooptação. Além disso, há uma naturalização das desigualdades entre as classes sociais, contribuindo para ocultar os processos de dominação, discriminação, exploração e opressão (Chauí, 2012).

Isso impacta na consolidação e legitimação social da educação como direito social, ademais, a ideologia da “nova direita” encontra no Brasil um ambiente histórico-social favorável às suas ideias, o que desafia os avanços nos processos de democratização efetiva da escola e universidades. Ousa-se dizer de uma “nova direita” brasileira racista, autocrática, antidemocrática, autoritária, patrimonialista e dependente, que durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) mirou a universidade pública como um de seus inimigos. A exposição realizada de alguns traços da formação social do Brasil partiu do entendimento de que é necessária a

apreensão da universidade no âmbito da sociedade brasileira, pois é uma instituição social multideterminada, que expressa as disputas e correlações de força, em uma sociedade conservadora com tendências extremadas e reacionárias.

Neste cenário, o capitalismo dependente é um dos eixos centrais da formação econômico-social brasileira e que vai impor determinados contornos, dilemas e desenvolvimento da política de educação superior. No terreno de capitalismo dependente, de periferia do capitalismo e associado a essas históricas marcas da sociedade brasileira, resulta-se um país com profundos dilemas e desigualdades educacionais e uma universidade ainda com fortes traços do elitismo, o que dificulta a efetiva e plena democratização da universidade e escola públicas. Entende-se como capitalismo dependente:

[...] a estrutura e o destino histórico de sociedades desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado duplamente polarizada, destituída de auto-suficiência e possuidora, no máximo, de uma economia limitada. [...] Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das explicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (Fernandes, 2008, p. 36-37).

Neste terreno, Fernandes (2020) afirma que a particularidade da formação econômica, social e cultural, enquanto situada na sociedade capitalista dependente, impôs limites para a democratização do ensino e reforçou uma concepção de ensino superior como privilégio das classes dominantes. Além disso, o autor chama atenção

para o fato de que o desenvolvimento da universidade brasileira foi marcado por uma mera conglomeração de escolas superiores, caracterizada por uma subutilização dos recursos educacionais e alheia às necessidades da sociedade nacional. Uma instituição limitada à esfera do ensino e frágil na dimensão da pesquisa, da investigação e da produção de saber original.

Segundo Minto (2011), a formação econômico-social dependente reduziu as possibilidades de avançar nas conquistas sociais, o que repercute também no desenvolvimento da educação superior, em particular, na universidade brasileira. Nesses moldes, a educação superior vai assumir determinados papéis sociais e limites na realidade do Brasil. Em destaque, a concepção de uma formação de caráter mais "utilitarista", de "adaptação" e "resolução" dos "problemas sociais", em uma perspectiva mais pragmática. Nessa lógica, há a ausência de uma política de formação de nível superior e, também, uma secundarização da produção de conhecimentos. Isso quer dizer que os desafios contemporâneos da universidade e da política de educação superior no Brasil devem ser situados nos fundamentos do capitalismo dependente.

Nos países capitalistas dependentes, as universidades autônomas e capazes de incorporar em sua agenda os problemas dos povos e, ao mesmo tempo, de ser uma fonte de consciência histórica crítica e de pensamento inventivo (na ciência ou nas demais formas de saber), concorrendo positivamente para a revolução democrática, não encontram espaço real nas políticas estatais (Leher, 2018, p. 179).

No Brasil, o final dos anos 1970 é marcado pela crise da ditadura empresarial-militar, já a década de 1980 pelo avanço das lutas sociais que buscavam a democratização da nação. Sobre a "transição democrática" no país, Fernandes (2011) destaca que as classes dominantes conduziram o processo no sentido de controlar as forças políticas de oposição em nome da ordem, da normalidade,

da segurança nacional e de um regime democrático “responsável”. Isso significa que os setores e as elites políticas e econômicas mantiveram sua capacidade de influência e direção no Estado mesmo após o fim dos governos ditatoriais. Expressão disso é um Estado comprometido com tais interesses e com práticas autoritárias mesmo em um regime dito democrático.

Nesse sentido, a “transição” ou a “abertura democrática” configurou-se como um processo lento, gradual, seguro e controlado pelas elites políticas e econômicas, com a exclusão das forças consideradas mais à esquerda. Além disso, ela não alterou os fundamentos do capitalismo dependente e seu padrão de acumulação, bem como a heteronomia cultural na universidade brasileira (Leher, 2018). O desafio é pensar tais fundamentos histórico-estruturais no contexto contemporâneo de crise do capital, da sociedade brasileira e suas implicações para as políticas públicas e sociais, como a política de educação superior.

Essa “transição democrática” vai manter ainda traços históricos e estruturais sobre a universidade brasileira, como o privatismo, o controle ideológico, a limitada autonomia, o desfinanciamento, a heteronomia cultural e a desvalorização social da educação pública e da pesquisa científica. Isso aparecerá de forma direta e indireta nos governos posteriores aos regimes ditatoriais, ainda que com diferenças e contradições, sendo o controle ideológico manifestado de forma mais evidente nos governos pós-golpe⁵ de 2016, o que tem configurado processos de rupturas e continuidades, novidades e permanências na trajetória da educação superior no Brasil.

Esses movimentos da sociedade brasileira incidem na universidade pública, que também recebe determinações internacionais

5 O privatismo é um traço constitutivo da política de educação superior no Brasil, mas assume contornos específicos na década de 1990 com o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, a partir de orientações dos organismos internacionais. Já nos governos petistas, a expansão do acesso à educação superior foi acompanhada por tendências de precarização, mercantilização e privatização.

do capital, a exemplo da crise do capital da década de 1970, com repercussões para os países da periferia do capitalismo e suas políticas educacionais. Importante recordar que é na década de 1970 que a ideologia da “nova direita” se torna hegemônica, a partir da ascensão de governos neodireitistas no mundo e de particularidades na periferia do capitalismo, que vai assumir os contornos de uma “nova direita” autocrática e dependente. Dessa forma, a “nova direita” tem fundamento na crise capitalista e promove redefinições no papel dos Estados nacionais e nas políticas sociais, nos países centrais e de capitalismo dependente.

Historicamente, em especial, nos países situados na periferia do capitalismo, como os latino-americanos, africanos e do Sudoeste Asiático, a direita é marcada por sua estreita relação com o autoritarismo, a ditadura e o nacionalismo exacerbado. A democracia, assim, mesmo meramente instrumental ou liberal, nunca foi bandeira dos teóricos e ideólogos direitistas (Pereira, 2020, p. 127).

Embora a educação tenha sido reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988, a crise capitalista vai impor novas configurações às políticas educacionais e à universidade pública no capitalismo dependente. Apesar de Souza (2015) não trabalhar com a concepção de “nova direita”, o autor destaca que as tendências conservadoras contemporâneas mais extremadas devem ser situadas no movimento de aprofundamento dos limites do capital, processo que compõe a crise estrutural desencadeada a partir dos anos 1970 em nível global, que implicou no aprofundamento da financeirização do capital e nas reconfigurações no mercado de trabalho.

Em síntese, corroborando com a análise de Duarte (2020), a trajetória da educação superior no Brasil é expressa em ciclos expansivos permeados por continuidades e novidades, a saber: 1º ciclo – a reforma universitária de 1968, no contexto do regime empresarial-militar, que já foi tratada anteriormente; 2º ciclo – governos

Cardoso e o projeto de contrarreforma neoliberal, no qual a educação passa a ser um “serviço não exclusivo do Estado”, com a legitimação de um conjunto de medidas jurídico-normativas, com destaque para a LDB/1996; 3º ciclo – governos Lula, com a continuidade e a implementação de programas e outras ações com o objetivo de desconstruir ou precarizar o espaço público universitário, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da ampliação do EaD, etc.; 4º ciclo – governos Dilma, por meio do avanço da privatização da educação superior e de disputas em torno do PNE 2014-2024. Em todos os ciclos, se observa uma expansão da educação superior predominantemente na iniciativa privada.

Entretanto, considera-se que esse 4º ciclo tem ainda outras questões que merecem destaque: o cenário de crise política e institucional, o Golpe de 2016 e a ascensão de governos vinculados à ideologia da “nova direita”. O que não quer dizer que essa ideologia não disputava a sociedade brasileira anteriormente, pois, como já apontado, a “nova direita”, no mundo, se consolida a partir dos anos 1970, e suas expressões na América Latina vão avançar a partir dos anos 2000. Porém, no caso brasileiro, é o Golpe de 2016 que cria as condições políticas para a ascensão de governos neodireitistas. Nesse sentido, esse ciclo vai apresentar algumas “novidades” que impactam as políticas educacionais e a universidade brasileira.

A realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 foi marcada por uma ofensiva brutal aos direitos e demais conquistas sociais da classe trabalhadora. A política educacional foi uma das áreas mais afetadas pelas tensões e disputas com a ascensão de governos de “nova direita” – governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) –, o que provocou muitos desafios para a universidade pública e para os sujeitos coletivos comprometidos com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. É sobre tal período que a próxima seção se debruçará.

SUMÁRIO

O PROJETO NEODIREITISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS TEMER E BOLSONARO

A ofensiva para afirmação de um projeto educacional neodireitista na educação superior requer condições concretas, históricas e ideopolíticas favoráveis à sua implementação ou pelo menos à sua disputa na sociedade. Já foi apresentado que a contemporaneidade é marcada pela crise capitalista desencadeada após 1970, pelo movimento de financeirização do capital, de reconfiguração do mercado de trabalho e pelo avanço no mundo de governos vinculados à “nova direita”. Essas determinações mais gerais do capitalismo contemporâneo, em nível global, se associam às particularidades nacionais, no caso brasileiro, a uma dinâmica de formação econômico-social dependente, a um Estado autocrático-burguês, a fragilidades histórico-estruturais de uma democracia restrita e à formação de uma sociedade profundamente autoritária, antipopular, conservadora, racista e desigual. Ou seja, todo esse contexto internacional e nacional oferece as condições históricas e materiais que contribuem para a ofensiva da “nova direita” na política educacional.

A partir dos aspectos mencionados acima, destacam-se as condições ideopolíticas favoráveis à ofensiva neodireitista na educação superior, que, na sociedade brasileira, como citado, é extremamente conservadora e elitista, o que gera tensões e disputas sobre a universidade pública, seus papéis, contribuições, estrutura e políticas governamentais, dentre outras questões. Nesse terreno, o Golpe de 2016 possibilitou a ascensão de governos que iniciaram uma ofensiva para implementação de um projeto educacional neodireitista, que se alicerçou na chamada “guerra cultural” e teve como alvos principais a escola e as universidades públicas. Dessa forma, a compreensão do referido projeto requer situar, primeiramente, os seus fundamentos

ideopolíticos. Segundo Simionatto (2019), baseada em uma análise gramsciana, os grupos que estão no poder não requisitam apenas de condições econômico-sociais objetivas para manter a hegemonia burguesa, “[...] mas necessita de um cimento ideológico para a implementação prática de seu projeto” (Simionatto, 2019, p. 126).

Dessa forma, a chamada “guerra cultural” pode ser apreendida como o “cimento ideológico” ou como o “suporte ideológico” (Simionatto, 2019) que forneceu as bases do projeto educacional neodireitista levado a cabo pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), e teve como alvos as universidades e escolas públicas, consequentemente, os sujeitos coletivos e individuais que compõem e lutam em defesa da educação pública. Entretanto, cabe ressaltar que as condições ideopolíticas não se sobrepõem aos aspectos materiais e concretos da realidade, nas suas dimensões econômica e histórica, pois são aspectos intrinsecamente vinculados e que compõem a totalidade da vida social.

De forma geral, segundo Peters (2022), a expressão “guerra cultural” está relacionada aos conflitos entre diferentes visões de mundo. No seu aspecto mais ou menos radical, o termo expressa os conflitos decorrentes de transformações que interferem na relativa homogeneidade e estabilidade de determinados grupos sociais, suas representações, normas e condutas. Segundo o autor, para além de observar o grau literal ou metafórico de tal expressão, é necessário problematizar as suas consequências práticas em várias dimensões da vida social concreta e suas particularidades em cada país, pois nem sempre as táticas são as mesmas, a exemplo do estilo “paranoide” de interpretação do mundo, como típico da “guerra cultural” na realidade brasileira.

Do ponto de vista da arquitetura da “guerra cultural” e para fins ilustrativos no âmbito educacional, pode-se dizer que o Ministério da Educação (MEC) é o campo de batalha, os ministros são os operadores e os alvos ou inimigos são as universidades públicas, bem

como os seus sujeitos constitutivos – docentes e discentes –, em especial nos segmentos organizados coletivamente. Porém, a atuação dos operadores dessa guerra não se restringe apenas ao MEC, mas também permeia outros espaços e áreas governamentais considerados estratégicos para a agenda neodireitista. Leher e Santos (2023) citam como exemplos os ministérios e as políticas de: Cultura, Direitos Humanos, Saúde, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, no governo Bolsonaro.

Importante lembrar que foi no governo Temer que foram implementados a Reforma do Ensino Médio e o Novo Regime Fiscal com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos com políticas sociais por vinte anos, impactando diretamente o orçamento das políticas de saúde e educação; ou seja, os Ministérios da Economia e da Educação foram estratégicos em tais medidas. Como foi um governo resultado do golpe de 2016, não se teve uma proposta de Plano de Governo, mas pode-se identificar a plataforma política com base no documento *Brasil – uma ponte para o futuro*, apresentado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 29 de outubro de 2015 (Partido Do Movimento Democrático Brasileiro, 2015). Esse documento não aponta questões diretamente sobre educação, a ênfase recai sobre a questão orçamentária e fiscal do Brasil, e, segundo ele, o país gasta em excesso com políticas sociais.

No contexto das eleições presidenciais de 2018, sinalizavam-se questões prioritárias da “guerra cultural” no campo educacional, basta observar a proposta do Plano de Governo do então candidato Jair Bolsonaro, intitulada *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – o caminho da prosperidade* (Partido Social Liberal, 2018). Segundo o documento, a proposta é orientada por alguns valores e compromissos, entre os quais destacam-se: a propriedade privada, a família adjetivada como sagrada e o objetivo de livrar o país de “ideologias perversas”, partindo do entendimento de uma suposta hegemonia do “marxismo cultural” e do “gramscismo” no Brasil, responsabilizando-os pelos problemas do país.

Ainda nesse período das eleições presidenciais de 2018, foi possível identificar a capacidade de articulação entre diferentes grupos neodireitistas brasileiros e internacionais para promoção da “guerra cultural”. De acordo com Peters (2022), nessa época formou-se uma aliança transnacional que teve como um dos nomes principais Steve Bannon, o marketeiro e estrategista político de Donald Trump nos Estados Unidos. Essa aliança contribuiu para o fomento de estratégias de atuação nas redes sociais e aplicativos de mensagens para difusão de *fake news*, que também foram essenciais na vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018, a exemplo do suposto e famigerado “kit gay” nas escolas.

Em relação à pauta educacional, a referida proposta de Plano de Governo apresentou que teria como linhas de ação: a educação orientada pela eficiência e a intenção de “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (Partido Social Liberal, 2018, p. 22). Esse reforço ao combate da suposta doutrinação e à prioridade na educação básica e técnica aparece em outras partes do documento: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio técnico” (p. 41). Ainda segundo a proposta, a doutrinação é um dos maiores problemas, sendo necessária a eliminação do pensamento de Paulo Freire da educação e a reforma da BNCC para retirar qualquer influência desse autor.

No que tange à educação superior, o documento não apresenta muitas questões e propostas para esse nível de ensino. Aponta, de forma genérica, que as universidades devem contribuir com os avanços técnicos e com o aumento da produtividade do país, por meio da realização de parcerias com a iniciativa privada e a promoção do empreendedorismo; essa última diretriz também aparece como fundamento das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Como forma de garantir o acesso das populações de áreas rurais

à educação superior, a proposta indica o incentivo às políticas de expansão da educação a distância (Partido Social Liberal, 2018).

Assim, com base na apresentação dos principais pontos dos documentos que orientaram os governos Temer e Bolsonaro, principalmente esse último, pode-se identificar vários eixos da “guerra cultural” na educação. Essa concepção definiu o marxismo como inimigo a ser combatido e eliminado, tal direção vai ter repercussões diretas na agenda educacional, pois, segundo os neodireitistas, as escolas e universidades públicas são dominadas pela “doutrinação marxista”. Segundo Simionatto (2019, p. 118-119), o pensamento de Gramsci surge na “cruzada antimarxista”, de forma deturpada, como estratégia de fomentar uma pauta conservadora, racista e sexista. Ademais, a autora aponta que a expressão “marxismo cultural” não faz parte da produção intelectual de Gramsci; afinal, suas discussões tratam sobre cultura, Estado e economia. Por outro lado, tal expressão pode estar associada aos estudos da Escola de Frankfurt e às releituras de Marx a partir dos anos 1930, no que tange aos temas de cultura de massa, indústria cultural etc.

Ou seja, o termo “marxismo cultural” não faz parte dos debates e das produções marxistas; na verdade, ele surgiu nos espaços de intelectuais conservadores norte-americanos a partir dos anos 1990. Tem como responsáveis pela sua disseminação os comentaristas e autores Paul Weyrich e William S. Lind, que difundiram a ideia do “marxismo cultural” como teoria conspiratória que ameaçaria os valores tradicionais e cristãos (Simionatto, 2019). Esse entendimento teve incidências em várias realidades nacionais e foi apropriado na agenda da “nova direita” no campo educacional.

No caso brasileiro, desde a ditadura empresarial-militar já havia manifestações contrárias ao pensamento de Gramsci. Segundo Simionatto (2019), no final da década de 1970, quando suas obras voltam a ser publicadas no país, o combate ao pensamento do filósofo marxista italiano surge na 17ª Conferência dos Exércitos Americanos,

na qual Gramsci foi identificado como formulador de um método de conquista do poder por meio da “subversão cultural da sociedade”. Segundo Accioly, Silva e Silva (2023), essas supostas tentativas de tomada do poder pela esquerda também aparecem no *Orvil*, livro ao contrário, documento produzido pelo Centro de Informações do Exército (CIE) entre 1985 e 1988, que contém ideias anticomunistas e a versão dos militares sobre a ditadura, feito para contrapor a versão do livro *Brasil: nunca mais*, publicado em 1985, que relata os casos de tortura no período ditatorial.

As autoras destacam ainda que as expressões “marxismo cultural” e “gramscismo” já apareciam em algumas publicações do CIE no final da década de 1980, mas que ganharam visibilidade em fóruns, postagens, vídeos, *lives* e livros de grupos ou autores conservadores nos anos 2000, sendo um dos nomes principais Olavo de Carvalho (Accioly; Silva; Silva, 2023). Esse autor é um dos representantes do pensamento neodireitista brasileiro; ele se autointitulava filósofo e oferecia vários cursos de formação na internet, tendo publicações com significativa inserção no mercado editorial. O seu pensamento também influenciou na chamada “ala ideológica” do governo Bolsonaro, como será apresentado a seguir.

No caso particular da educação, Leher e Santos (2023, p. 23) definem o MEC como o “*bunker* da ‘guerra cultural’”, afirmando que, com a vitória eleitoral de Bolsonaro em 2018, havia expectativas de que viria a nomeação de um ministro indicado pela organização empresarial Todos Pela Educação (TPE), porém, o governo cedeu às pressões de grupos mais próximos de Olavo de Carvalho, um dos impulsionadores da “guerra cultural” e um dos responsáveis pela indicação de ministros da educação no referido governo. Isso significa que o MEC se transformou também em um campo de disputa de interesses entre as diferentes frações dos grupos neodireitistas.

Leher (2021) afirma que a “guerra cultural” é um ataque à herança do Iluminismo e aos valores da Revolução Francesa, no que

tange ao conhecimento baseado na razão, na laicidade e no princípio da igualdade. Segundo o autor, as universidades modernas nasceram orientadas pelo racionalismo iluminista, pois são apreendidas como instituições sociais dedicadas ao ensino, à pesquisa, à produção e à socialização do conhecimento científico, ainda que carreguem as expressões das particularidades de cada formação econômico-social. Dessa forma, a chamada “guerra cultural”, protagonizada pelos grupos neodireitistas, propõe a reconfiguração dessa concepção moderna de universidade com vistas à afirmação do negacionismo e do anticientificismo.

Nesse front da guerra cultural, as universidades – e, em especial, as ciências humanas – passam a ser atacadas como agentes engajados na destruição da civilização cristã ocidental, mediante um coquetel de propostas ideológicas que incluiriam do coletivismo econômico à instauração de uma “novilíngua” politicamente correta, da destruição dos gostos artísticos tradicionais até a dissolução da família pela advocacia em prol do aborto e da homossexualidade (Peters, 2022, p. 159).

Faz parte da “guerra cultural” a desconstrução da imagem da universidade pública e a deslegitimação dos/as professores/as, esses/as tidos/as como inimigos/as da nação, como doutrinadores/as de esquerda nas escolas e universidades, portanto devem ser combatidos/as e eliminados/as (Leher; Santos, 2023). São ilustrativas algumas declarações públicas de representantes do governo Bolsonaro que incentivaram a denúncia de professores/as, em canais oficiais, que tivessem posturas que fossem de encontro aos valores da família tradicional, da igreja e da moral (Damares [...], 2019). Isto é, são declarações governamentais que ferem as prerrogativas de liberdade de cátedra de docentes, de liberdade de pensamento e de autonomia universitária. Nesse sentido, “a guerra cultural é uma matriz de produção em série de narrativas polarizadoras cuja radicalização crescente engendra sem trégua inimigos imaginários, mantendo a militância em estado permanente de excitação” (Rocha, 2023, p. 19).

No caso da universidade na “mira” da “guerra cultural”, esse movimento se expressa na deslegitimação da universidade pública e sua função social, no desfinanciamento e na precarização das condições de exercício do trabalho docente, da pesquisa e da extensão, assim como das políticas de assistência estudantil⁶. Portanto, é nesse terreno que o projeto neodireitista para a educação superior lança suas bases, ou seja, “[...] a guerra cultural alcança a materialidade da ideologia” (Silva *et al.*, 2023, p. 187), na perspectiva aqui adotada, ideologia da “nova direita”. Tal projeto desdobra-se em eixos de ação que podem ser identificados no período após o Golpe de 2016 com os governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

No campo da educação superior no período em questão, é possível identificar três principais eixos de ação do projeto neodireitista, os quais estão necessariamente articulados entre si, mas para fins de exposição didática foram assim divididos. Esses eixos de ação do projeto foram implementados em uma realidade brasileira já marcada por tendências de precarização, privatização, mercantilização e desfinanciamento da educação superior pública, gerando novas contradições e tensões, mas sem eliminar as resistências coletivas em defesa da educação pública mesmo com todos os desafios do tempo presente.

Como os principais eixos de ação do projeto neodireitista para a política de educação superior, destacam-se : a) o aprofundamento do privatismo educacional, no qual o Projeto Future-se é a principal iniciativa, pois avança com a privatização da universidade, da sua infraestrutura, da pesquisa e, também, com as parcerias público-privadas, além de submeter o espaço acadêmico à lógica do

6 Cabe aqui chamar a atenção para as diferenças entre as políticas de assistência estudantil no Brasil e na Argentina. No Brasil, a política de assistência estudantil tem se consolidado no interior da política de educação. Já na Argentina, os programas de assistência estudantil tiveram origem em uma abordagem intersetorial de políticas sociais e somente com a ascensão de governos de direita tal abordagem tem sido substituída pela localização na política de educação, como demonstra o capítulo de Marcelo Ochoa na presente coletânea que trata sobre o programa PROGRESAR, o qual recomenda-se a leitura.

SUMÁRIO

empreendedorismo; ao mesmo tempo, esse projeto é apresentado em um cenário de continuidade do crescimento do número de IES privadas no Brasil; b) o controle ideológico e intervencionismo nas universidades, que se deu, em um primeiro momento, pelas operações policiais e judiciais nas universidades durante as eleições presidenciais de 2018 e, posteriormente, pela interferência do governo Bolsonaro na nomeação de interventores para as universidades e institutos federais, ou seja, gestores/as que não foram os/as primeiros/as colocados/as nas listas tríplexes das consultas acadêmicas; c) no ajuste fiscal e desfinanciamento da educação superior pública, resultante de um contínuo processo de redução do orçamento destinado às universidades federais.

Sobre o primeiro eixo que trata do aprofundamento do privatismo educacional, cabe ressaltar que já havia tendências e processos de mercantilização e privatização da educação superior anteriores ao Golpe de 2016, mas o projeto Future-se do governo Bolsonaro teve como objetivo o aprofundamento do histórico privatismo educacional na universidade brasileira que se articula com a pretensão de formar um “novo sujeito”, submetido e adaptado à sociedade capitalista em crise, direção essa assumida pelo projeto educacional da “nova direita”. Ou seja, o projeto Future-se deve ser apreendido como um golpe contra a democratização do ensino superior (Sousa; Coimbra, 2020), situado no contexto de Estado mínimo e avanço da extrema-direita no Brasil (De Mari; Thiengo; Melo, 2020), bem como uma das estratégias da “guerra cultural” contra as universidades públicas e da atualidade da autocracia burguesa na contemporaneidade (Mancebo, 2020; Leher, 2021).

Sobre o eixo controle ideológico e intervencionismo nas universidades, é fundamental enfatizar que tal prática dos governos ataca a concepção de autonomia universitária, que se vê ameaçada principalmente após 2016, em princípio, com ações policiais e judiciais nas instituições acadêmicas que visavam impedir a livre manifestação de ideias no contexto das eleições presidenciais em 2018,

e, depois, de forma mais intensa, com a interferência na nomeação dos/as dirigentes universitários/as alinhados/as direta ou indiretamente com seus objetivos de controle ideológico, desrespeitando os resultados das consultas públicas. Esse contexto requer atenção e resistência permanentes das organizações de trabalhadores/as da educação e entidades estudantis, a fim de uma firme e intransigente defesa da autonomia universitária baseada em uma gestão participativa e democrática.

Sobre o último eixo, destaca-se que o ajuste fiscal e o desfinanciamento da educação superior não são uma novidade do período pós-golpe de 2016, mas é possível afirmar que nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) houve um avanço desse processo, que foi um dos principais eixos de ação do projeto neodireitista para a educação superior. Tal afirmação sustenta-se no fato de que esse tema ganha centralidade nas análises de Fávero e Bech (2017), Brettas (2019), Lima (2019), Mocarzel (2019), Lozano *et al.* (2020) e Chaves e Araújo (2022). Além disso, sustenta-se também na análise dos gastos orçamentários com educação superior do período disponibilizado no Portal SIGA Brasil.

A partir desses dados, é possível identificar que no período de 2016 a 2022: a) as despesas com ensino superior foram, em média, na ordem de R\$ 377 bilhões; b) 2017: crescimento nulo das despesas relativas ao ensino superior, em torno de 0% em comparação às despesas de 2016; c) 2018: queda de 7% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2017; d) 2019: queda de 1% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2018; e) 2020: queda de 7% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2019; f) 2021: queda de 9% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2020; g) 2022: queda de 4% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2021; h) no período em análise, foi registrada uma tendência de queda das despesas com ensino superior, cujo encolhimento foi, em média, de

4% entre 2016 e 2022; i) 2021 é o ano com maior percentual de queda das despesas, com 9%.

Cabe ressaltar que os cortes orçamentários realizados nesse período foram implementados sob declarações públicas de “controle ideológico”, “déficit orçamentário” e “baixa eficiência” com “custo elevado” nas universidades públicas. Por essa razão, o desfinanciamento está articulado aos demais eixos de ação do projeto educacional neodireitista do período em questão: privatismo educacional e controle ideológico. Chaves e Araújo (2022) apontam que nesse período houve um subfinanciamento crônico das universidades federais com base em uma promessa de “limpeza ideológica”.

Partindo do entendimento de que a educação é um espaço de disputa de projetos educacionais vinculados a projetos societários, as organizações que defendem uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada formulam táticas e estratégias para suas lutas. Isso significa dizer que, no período em questão, também foi possível identificar resistências coletivas ao projeto neodireitista para a educação superior. As resistências articulam-se às lutas históricas de defesa da educação superior pública, considerando que muitos dos desafios da universidade não são exclusivos do momento histórico em questão, apenas são aprofundados e assumem novos contornos resultantes da conjuntura de avanço da “nova direita”, das determinações estruturais da dinâmica do capitalismo dependente e da crise do capital.

Tais lutas são protagonizadas por sujeitos coletivos no campo da educação superior, como entidades vinculadas ao movimento estudantil, o movimento docente e outras organizações de trabalhadores/as. Entretanto, a referência às lutas sociais não pretende superdimensionar tais acontecimentos, em uma perspectiva messiânica (Iamamoto, 2004), mas entendê-las como potencialidades inseridas em processos sociais concretos que carregam limites e contradições.

É expressiva a atuação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Não menos importante, destaca-se também a resistência de outras organizações que atuam no enfrentamento ao projeto educacional neodireitista, como: a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e outros coletivos, como partidos políticos, organizações de categorias profissionais, associações científicas etc.

Diante do exposto, pode-se apreender que a realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 foi marcada por muitos desafios para a universidade pública a partir da ofensiva de um projeto educacional neodireitista implementado pelos governos Temer e Bolsonaro. O que não significa a ausência de resistências e lutas de sujeitos coletivos que seguiram com a firme defesa da educação pública mesmo em um cenário difícil para a organização política, dado o contexto de crise estrutural do capital e suas expressões em países capitalistas dependentes e do aprofundamento das históricas desigualdades da sociedade brasileira. Assim, evidencia-se que a educação superior é um estratégico campo de disputa para afirmação de diferentes projetos de sociedade e visões de mundo. Ao mesmo tempo, mostra-se como a realidade concreta é dialética e histórica, permeada por contradições, limites e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, partiu-se do entendimento de que o Golpe de 2016 foi um marco na criação das condições favoráveis à ascensão da “nova direita” ao Governo Federal, sem perder de vista

que antes desse período a “nova direita” já disputava vários espaços na sociedade, no entanto, ganhou mais visibilidade na América Latina a partir dos anos 2000 e com tendência de assumir posturas cada vez mais extremadas na periferia capitalista. Além disso, a tese fundamentou-se na reflexão de Fernandes (2020) de que a universidade brasileira expressa os limites do capitalismo dependente e da sociedade nacional, resultando em uma instituição historicamente débil, elitista e com autonomia limitada.

Para fins de síntese, é pertinente afirmar que a exposição apresentada se centrou em apresentar reflexões sobre o projeto neodireitista na educação superior no período pós-golpe de 2016. Entre os principais desafios nesse contexto destacam-se: garantia da autonomia universitária e da liberdade de cátedra docente; valorização da pesquisa científica com destinação de recursos públicos; defesa da gratuidade do ensino superior; implantação de políticas de assistência estudantil que garantam o acesso, permanência e êxito dos/as estudantes; melhoria das condições do trabalho docente; e recomposição do orçamento público destinado às IES públicas necessárias às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmico-administrativa.

Porém, ainda com os vários desafios, não se eliminaram as resistências de sujeitos coletivos que têm como bandeiras de luta a defesa da educação e das universidades públicas com função social, presenciais, gratuitas e com financiamento estatal. Mesmo em um cenário adverso, observou-se, nesse período, a atuação e a articulação, ainda que com dificuldades, de sindicatos, partidos políticos, entidades estudantis, movimentos sociais e outras organizações na publicação de notas, mobilização e organização de atos, campanhas, convocatórias e outras ações para a defesa da universidade pública e o enfrentamento às expressões da ofensiva neodireitista no Brasil.

Mesmo com todas as disputas com os setores neodireitistas e com as fragilidades da democracia no capitalismo dependente brasileiro, chegou-se a 2023 com um terceiro governo Lula, com

velhos e novos dilemas educacionais, mostrando como a realidade é dinâmica e contraditória. De um lado, é fundamental reconhecer a importância de derrotar nas urnas um projeto de governo publicamente negacionista, autoritário e contrário aos direitos humanos, ainda que se reconheçam todos os problemas e limites da democracia formal-representativa no capitalismo. Por outro lado, a vitória eleitoral em 2022 de um projeto minimamente comprometido com o Estado democrático e com o republicanismo não elimina os desafios históricos da universidade brasileira. Assim como a saída do projeto educacional neodiretista do Governo Federal não garante que ele esteja imune às incidências e tensionamentos de tal proposta, pois a “nova direita” como ideologia segue disputando os demais espaços da sociedade brasileira, como mídia, famílias, igrejas, organizações empresariais etc.

O novo governo Lula, iniciado em 2023, resultado de uma “frente ampla” estruturalmente contraditória, não representa, em seu todo, um projeto de universidade pública, gratuita, laica, com financiamento estatal e socialmente referenciada. Pois parte-se do entendimento de que esse novo governo não rompeu com a hegemonia burguesa e nem com os limites da universidade brasileira no capitalismo dependente, o que impõe para as lutas coletivas a apreensão dos velhos e novos dilemas da educação superior na contemporaneidade e como as tensões da sociedade brasileira se expressam nesse novo governo.

Por fim, cabe afirmar que não se teve a pretensão de esgotar o tema apresentado, pois ele é expressão de uma realidade em permanente movimento, contraditória, complexa e histórica. Sem coadunar com a suposta ideia de neutralidade científica preconizada pelos/as representantes neodiretistas, o presente texto tem como horizonte apresentar algumas chaves analíticas de apreensão do Brasil recente articulada à firme defesa da universidade pública, gratuita, presencial, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada nas necessidades do povo brasileiro.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; SILVA, A. M. da; SILVA, S. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In*: LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 77-98.
- BOHOSLAVSKY, E. Las derechas en Argentina, Brasil y Chile (1945-1959): una propuesta comparativa. **Revista de História Comparada**, v. 4, n. 2, p. 19-42, 2010.
- BOHOSLAVSKY, E.; MOTTA, R. P. S.; BOISARD, S. (org.). Pensar as direitas na América Latina. São Paulo: Alameda, 2019.
- BORÓN, A. A. ¿Qué debemos entender por “derecha”? *In*: PALAU, M. (org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Assunção: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010, p. 13-20.
- BRASIL. [Constituição Federal]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRETTAS, T. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 7-18, 2019.
- CARAPANÃ, A. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGO, E. (org.). **O ódio como político**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 33-39.
- CASIMIRO, F. H. C. **A tragédia e a farsa**: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.
- CEPÊDA, V. A. A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações**, v. 23, n. 2, p. 75-122, 2018.
- CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.
- CHAVES, V. L. J.; ARAUJO, R. S. de. A ofensiva neoconservadora contra as universidades federais no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, p. 1-17, 2022.

SUMÁRIO

DAMARES Alves anuncia canal para denunciar professor me parceria com o MEC. **Gazeta do Povo**, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/damares-alves-anuncia-canal-para-denunciar-professor-em-parceria-com-o-mec/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

DE MARI, C. L.; THIENGO, L. C.; MELO, S. D. G. A agenda de Estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil: expressões na educação superior. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 5, n. 6, p. 57-75, 2020.

DUARTE, J. L. do N. **Educação superior e trabalho docente no Serviço Social: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências**. Curitiba: Appris, 2020.

FÁVERO, A. A.; BECHI, D. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 90-113, 2017.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONTES, V. Velhas e remodeladas formas da direita no Brasil. *In*: PALAU, M. (org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010, p. 77-88.

GIORDANO, V. ¿Qué hay de nuevo en las «nuevas derechas»? **Nueva Sociedad**, v. 254, p. 1-10, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOROL, C. El componente militar en el reagrupamiento de las derechas. *In*: PALAU, M. (org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010, p. 39-48.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

SUMÁRIO

LEHER, R. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 9-42.

LIMA, K. R. de S. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálisis**, v. 22, n. 3, p. 513-524, 2019.

LOZANO, D. *et al.* Tendências neoliberais nas reformas e no financiamento do ensino superior brasileiro no início do século XXI. **Educere et Educare**, v. 15, n. 36, p. 1-15, 2020.

MANCEBO, D. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e4566131, 2020.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOCARZEL, M. M. V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-19, 2019.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PARTIDO SOCIAL LIBERAL. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo – Jair Messias Bolsonaro. Brasília, DF: PSL, 2018.

PEREIRA, C. P. **Proteção social no capitalismo**: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, C. P. Nova direita e política social: neoliberalismo, neoconservadorismo e a negação de direitos. *In*: GÓIS, J. B. H.; SOUZA, S. C. de. (org.). **Temas de política social**: análises e discussões. Curitiba: CRV, 2019, p. 61-80.

PEREIRA, C. P. Nova direita, corporocracia e política social. *In*: PEREIRA, P. A. P. (org.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**: transfigurações da política social. São Paulo: Cortez; Politiza, 2020, p. 119-138.

PEREIRA, C. P.; DUARTE, J. L. do N.; SOUZA, L. R. S. Capitalismo dependente, Estado e autoritarismo no Brasil. **Textos & Contextos**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2021.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PETERS, G. Guerras culturais. *In*: SZWAKO; J.; RATTON, J. L. (org.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Cepe Editora, 2022, p. 158-161.

PIERUCCI, A. F. As bases da nova direita. **Novos Estudos**, v. 19, p. 1-15, 1987.

QUADROS, M. P. dos R. **O que há de novo na nova direita? Identitarismo europeu, trumpismo e bolsonarismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

RICARDO Vélez Rodríguez é nomeado ministro da Educação; posse ocorre nesta quarta-feira, 2. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/72431-ricardo-velez-rodriguez-e-nomeado-ministro-da-educacao-posse-ocorre-nesta-quarta-feira-2>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ROCHA, C. “Menos Marx, mais Mises”: uma gênese da nova direita brasileira (2006–2018). 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROCHA, J. C. de C. **Bolsonarismo**: da guerra cultural ao terrorismo doméstico – retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, S. *et al.* Educação superior pública federal no governo autocrático. *In*: Leher, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 187-214.

SIMIONATTO, I. Serviço Social, reação conservadora e o ataque ao marxismo. *In*: SILVA, M. L. O. (org.). **Congresso da virada e o Serviço Social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, R. V. **Nova direita e educação superior no Brasil**: incidências, desafios e resistências contemporâneas. 2024. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SOUSA, A. P. R. DE; COIMBRA, L. J. P. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, p. 1-10, 2020.

SOUZA, J. M. A. de. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Serviço Social & Sociedade**, v. 122, p. 1-15, 2015.

11

Marcelo David Ochoa

DERECHOS RECORTADOS Y JUVENTUDES PENALIZADAS:

**EL PROGRESAR ENTRE DOS GESTIONES
DE DERECHA EN ARGENTINA¹**

1

Las reflexiones aquí presentadas forman parte del proceso de investigación doctoral que el autor desarrolla en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La tesis se titula: Democratización universitaria y políticas sociales. El caso del PROGRESAR en universidades del conurbano bonaerense (2014-2022). Dirección: Dra. Nora Gluz.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.11

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se propone analizar las transformaciones del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) durante dos gobiernos de derecha en Argentina: Mauricio Macri (2015–2019) y Javier Milei (desde 2023). Para ello, se avanza en dos interrogantes centrales: ¿cómo se reconfigura, a través del programa PROGRESAR, la producción estatal de juventudes y de qué modo la gestión de Javier Milei redefine los criterios de mérito, desplazándolos hacia una lógica sancionatoria en el campo de las políticas sociales y educativas? A partir de una estrategia cualitativa y documental, se reconstruyen los principales cambios normativos e institucionales que afectan tanto el acceso como la permanencia en este programa, y se analizan los posibles efectos simbólicos y materiales sobre las trayectorias juveniles y las condiciones de producción de sujetos de derechos.

El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) fue creado en el año 2014 con el objetivo de atender las múltiples desigualdades que afectan a las juventudes, a partir de un sistema de transferencias condicionadas de ingreso gestionado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), junto a un conjunto de componentes intersectoriales orientados a la garantía integral de derechos. Este programa estuvo dirigido, inicialmente, a jóvenes de 18 a 24 años que quisieran concluir sus estudios secundarios, iniciar o continuar estudios superiores o bien capacitarse a través de cursos de formación profesional. En sus dos primeros años de vida, el programa se destacó por su cobertura masiva y por el reconocimiento de sus perceptores como sujetos de la protección social, lo que habilitó nuevas formas de producción estatal de las juventudes como sujetos de derecho (Vázquez; Liguori, 2015; Galli; García; Mazzeo, 2025).

Desde entonces, el PROGRESAR ha atravesado cuatro administraciones nacionales, cada una con distintas orientaciones políticas. El análisis de estas transformaciones permite observar cómo, en particular, los gobiernos de derecha reformularon el sentido estatal de esta prestación y de las políticas sociales en general. En este marco, se plantea que el programa ha oscilado entre dos modelos de diseño e implementación, opuestos en sus fundamentos y mecanismos de gestión.

La primera formulación del programa, desarrollada durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2014–2015) y retomada parcialmente por la de Alberto Fernández (2019–2023), se inscribe en el paradigma de la protección social ampliada (Mazzola, 2012 y 2014). Desde este enfoque, se reconoce a las juventudes como portadoras de derechos y se procura dar respuesta a las múltiples desigualdades estructurales que atraviesan su tránsito educativo (Ochoa, 2017 y 2019; Gluz; Ochoa, 2022). En la práctica, este modelo implicó la complementación de la transferencia monetaria con descuentos para transporte público, sistemas de tutorías y espacios de cuidado institucional, aunque su implementación fue desigual y, en muchos casos, limitada. La administración del programa estuvo a cargo de ANSES, organismo con alta capacidad técnica y de articulación intersectorial.

En contraste, a partir del año 2015, con la gestión de Mauricio Macri, se inaugura una segunda formulación del programa, retomada por Javier Milei desde 2023. Ambas expresan un giro paradigmático respecto del modelo original, aunque con matices que merecen ser distinguidos. Esta nueva perspectiva iniciada en 2018 redefine al PROGRESAR como un sistema de becas académicas, meritocráticas y focalizadas. Desde el punto de vista normativo, el objetivo deja de ser la garantía de derechos para orientarse hacia una lógica de capital humano, con mayores barreras de acceso (Gluz; Ochoa, 2018; López; Ibarra Ruoredda, 2025). Esta reorientación se expresa en una gestión tecnocrática del programa, con una significativa reducción

de la cobertura poblacional, desactualización y a la vez segmentación jerarquizada de montos, y un tope anual para la asignación de cantidad de becas.

El gobierno de Alberto Fernández, pandemia de por medio, retomó parcialmente aquella orientación original mediante la ampliación presupuestaria, la creación de nuevas líneas focalizadas, el acceso a bienes culturales y criterios de priorización para poblaciones vulnerabilizadas (personas trans, hogares monoparentales, pueblos originarios, entre otros) y la aprobación del programa con fuerza de ley nacional (Gluz; Ochoa, 2024). Sin embargo, el PROGRESAR continuó funcionando como una beca sujeta a condicionalidades académicas. En esta etapa se impulsaron también estrategias de territorialización mediante los Puntos y Espacios PROGRESAR, orientadas al acompañamiento institucional y pedagógico.

La hipótesis que orienta este capítulo plantea que la gestión de Javier Milei, si bien recupera ciertos elementos del modelo meritocrático incorporado por el gobierno de Macri, introduce también una reformulación novedosa del concepto de mérito en las políticas sociales. Más que una continuidad o radicalización, se trataría de una nueva forma de meritocracia, caracterizada por la construcción de un dispositivo de intervención que combina incentivos y penalizaciones. Esto se expresa en el endurecimiento de los criterios de permanencia, pero también en la incorporación de mecanismos de control más frecuente y castigo económico indirecto, como la pérdida parcial del beneficio, para quienes no cumplen con las exigencias académicas o administrativas estipuladas de manera teórica para cada ciclo lectivo.

El capítulo se organiza en tres secciones. En primer lugar, se inscribe este trabajo en las discusiones teóricas del campo de las políticas sociales y educativas, con especial énfasis en cómo las transformaciones en la política económica y la reducción presupuestaria afectaron de forma significativa las condiciones materiales de vida de los sectores populares en Argentina, con mayor intensidad

durante el gobierno de Javier Milei (Schipani; Forlino; Anauati, 2025). En ese marco, se examina cómo el ajuste sobre las juventudes da cuenta de los procesos de individualización, y de estrategias que profundizan la descolectivización de las experiencias sociales y la despolitización del acceso a derechos.

En segundo lugar, se presentan las continuidades y diferencias en el diseño e implementación del PROGRESAR durante ambas gestiones. Se argumenta que, si bien los dos gobiernos de derecha decidieron conservar un criterio de admisibilidad amplio, en la práctica la implementación del programa se caracterizó por una reducción significativa tanto en la cobertura como en los beneficios otorgados (CEPA, 2025). En cuanto a las diferencias, se plantea que mientras el macrismo promovió una concepción de la meritocracia centrada en la evaluación del desempeño académico (particularmente a través de calificaciones elevadas), la gestión de Javier Milei retoma ese enfoque y lo combina con una lógica punitiva. Esta nueva etapa del PROGRESAR incorpora mecanismos de penalización económica para quienes no cumplen con las actividades complementarias requeridas, colocando a cada beneficiario/a como único/a responsable de su exclusión. En este punto es que se propone una conceptualización particular para pensar el sentido de la meritocracia promovida por Milei.

El capítulo concluye con una reflexión sobre cómo las becas, lejos de ser herramientas neutrales, vehiculizan sentidos en disputa sobre la producción estatal de las juventudes, la legitimidad de la educación pública, el rol del Estado en la garantía de derechos de las juventudes y la posibilidad de resistir ante los recortes. A partir de investigaciones en curso, se invita a pensar cómo las transformaciones en las políticas de acceso y permanencia en el campo educativo impactan, en definitiva, no sólo en las condiciones materiales, sino también en las dimensiones simbólicas y subjetivas del ejercicio de los derechos (Gluz; Ochoa, 2024).

POLÍTICAS SOCIALES, INDIVIDUACIÓN Y DESDEMOCRATIZACIÓN DEL ESTADO SOCIAL

Para este libro, se nos ha invitado a pensar cómo las derechas construyen su proyecto en el campo educativo, o, dicho de otro modo, cómo el campo educativo se transforma en el terreno de disputa de una nueva hegemonía política y social que busca descolectivizar el ejercicio de los derechos y profundizar los procesos de desdemocratización². En este marco, resulta pertinente analizar el devenir de un programa de transferencias condicionadas de ingreso dirigido a las juventudes para comprender de qué modo las políticas sociales y su expresión sectorial en el campo educativo expresan distintas concepciones del Estado y de los sujetos a los que se dirigen³.

De acuerdo con los estudios de este campo, durante el gobierno de Mauricio Macri (2015–2019), se configuró un modelo de política social que retomó con fuerza los principios del neoliberalismo clásico, reordenando el campo de la protección bajo las lógicas del mérito individual, la responsabilidad personal y la eficiencia fiscal. Tal como señalan Beccaria, Danani, Hintze y Rottenschweiler (2022), el ciclo de Cambiemos implicó una reorientación (nada novedosa) del Estado desde una concepción de derechos hacia una de

2 Para una caracterización sobre las modalidades y el impacto de los procesos de desdemocratización en el campo educativo durante la era Milei, se puede consultar el capítulo de Nora Gluz y Axel Kesler, incluido en esta colección.

3 Si bien el PROGRESAR se inscribe originalmente en la lógica de las políticas sociales basadas en derechos, su evolución lo acercó progresivamente al formato clásico de las becas educativas, que en Argentina comenzaron a institucionalizarse en la década de 1990 como instrumentos focalizados de estímulo académico. A diferencia del caso argentino, en Brasil, las políticas de asistencia estudiantil (como el PNAES) fueron concebidas integralmente desde el Ministerio de Educación, articulando componentes de bienestar, permanencia y democratización. Para una aproximación comparativa a la trayectoria de estas políticas y desafíos históricos de las universidades brasileñas frente al avance de las derechas, puede consultarse el capítulo de Raí Vieira Soares en esta misma colección.

SUMÁRIO

compensación focalizada, subordinando la intervención social al equilibrio de las cuentas públicas. La reforma previsional, expresada en una reparación histórica con sesgo regresivo y el traspaso de programas como PROGRESAR o CONECTAR IGUALDAD⁴ al Ministerio de Educación expresaron esta “doble restricción”. Es decir, una recentralización tecnocrática que desarticuló la trama interministerial de inclusión y reinstaló un principio contributivo estricto, en el que la protección se vuelve privilegio de quienes acreditan esfuerzo y presentan trayectoria formal/ideal.

Este enfoque no sólo redujo el gasto social y fragmentó los mecanismos de redistribución, sino que además recompuso una matriz moral sobre la pobreza y la desigualdad a partir de instalar la idea de que la ayuda estatal debía dirigirse a los “merecedores” y no consolidar la “dependencia” de los sectores populares. La desprotección se volvió, así, una forma de disciplinamiento. El Estado dejó de concebirse como garante de derechos para presentarse como administrador del orden social. Este esquema, lejos de agotarse con el macrismo, constituye la base ideológica sobre la que Javier Milei (2023) profundiza la agenda de desmonte del Estado social, radicalizando la subordinación de la política social al mercado y al ajuste permanente como principio de gobierno.

Pensar la política social desde su dimensión teórica permite comprender que no se trata sólo de administrar recursos o transferencias, sino del tipo de intervención estatal en la relación estructural entre trabajo y capital. Como advierte Danani (2017), las políticas sociales son el modo en que el Estado regula (de manera secundaria pero decisiva) la distribución del ingreso y las condiciones de reproducción de la vida. En este sentido, el proyecto neoliberal,

4 Conectar Igualdad fue un programa implementado en 2010 por el Estado argentino con el objetivo de garantizar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, de educación especial y de institutos de formación docente. Su propósito principal fue reducir las brechas digitales, educativas y sociales, promoviendo la inclusión digital en el sistema educativo.

SUMÁRIO

reimpulsado por las derechas, busca devolver esa regulación al mercado, restringiendo la intervención estatal a su mínima expresión. En otras palabras, se trata de asegurar apenas la supervivencia de quienes quedan fuera del circuito productivo formal, mientras se “liberan” las fuerzas del capital en el resto de la vida social. De ahí que el desplazamiento del PROGRESAR del campo de la seguridad social al educativo, o su reconversión en beca meritocrática, no sea una cuestión administrativa, sino una redefinición del objeto mismo de la política social que implica el paso de producir sujetos de derecho a gestionar poblaciones según su tipo de rendimiento.

Esta discusión revela que las políticas sociales son, en última instancia, expresiones concretas de una disputa sobre la forma política de la cuestión social. Tal como plantean Costa (2009) y Grassi (2008; citado en Danani, 2017), lo que diferencia los tipos de intervención no es la cantidad de recursos que movilizan, sino el sentido que asumen frente a las condiciones de vida que buscan transformar o preservar. Las derechas, al reinstalar una lectura de la pobreza como déficit individual y no como producto de una estructura desigual de acumulación, desplazan el horizonte redistributivo por uno disciplinador. Es en este sentido que interesa analizar cómo Milei hereda y radicaliza el legado de Macri en materia de política social. Bajo el discurso de la eficiencia y la libertad, refuerza la idea de que el Estado debe retirarse de toda mediación en la relación trabajo-capital, dejando que el mercado regule la reproducción social y reinstalando la desigualdad como principio organizador de la vida colectiva.

EL AJUSTE DE MILEI EN EL CAMPO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES Y EL PROGRESAR

El ajuste en la política social durante el primer año de gobierno de Javier Milei puede leerse como una expresión coherente con su proyecto neoliberal de recomposición del capital frente al trabajo.

SUMÁRIO

De acuerdo con Schipani, Forlino y Anauat (2025), la reducción del gasto social no contributivo para este periodo presenta una caída real del 14,2%, constituyendo la más grande en lo que va del siglo XXI. Esto responde a una concepción según la cual la intervención estatal debe limitarse a garantizar condiciones de mercado antes que derechos sociales. Desde esta perspectiva, el Estado se retira de su papel redistributivo y de integración para actuar como garante de la disciplina fiscal y del orden competitivo. En términos estructurales, el ajuste representa una restauración del paradigma liberal clásico que puede resumirse en: a) desmercantilizar al mínimo la reproducción social, b) desmontar los mecanismos de protección que amortiguan los efectos del mercado laboral y c) trasladar la responsabilidad de la subsistencia al individuo y su familia. Las políticas sociales, así, recuperan su sentido original de dispositivos residuales orientados a sostener la “libertad de mercado” antes que a garantizar justicia social.

Según estos autores, el ajuste recayó principalmente sobre jóvenes y adultos, que absorbieron dos tercios del recorte total. Mientras el gasto en adultos mayores cayó un 9,3 %, el destinado a jóvenes y adultos se redujo un 39,8 %. Las mayores contracciones se concentraron en PROGRESAR y en los planes sociales de cooperativas como POTENCIAR TRABAJO, VOLVER AL TRABAJO y ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL, que explican más de la mitad del ajuste general (un 51%). También se redujo drásticamente la inversión en políticas alimentarias, con una reducción de 72%, y en subsidios al empleo formal, que alcanzan el 81% (Schipani; Forlino; Anauat, 2025). En contraste, la única expansión correspondió a las asignaciones familiares no contributivas que aumentaron un 16%, asociada al incremento de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Esta estructura muestra un rediseño de la red de contención social que se expresó, por ejemplo, en el desplazamiento desde políticas de integración laboral y educativa hacia transferencias directas a la infancia, con la eliminación de programas mediados por organizaciones sociales y municipios.

SUMÁRIO

El programa PROGRESAR, en particular, orientado a promover la terminalidad educativa y la inclusión de jóvenes de hogares vulnerables, fue una de las principales víctimas del ajuste. Su inversión cayó un 63,3 % en 2024, resultado de una disminución del 30,7 % en el nivel del beneficio y del 36,8 % en la cantidad de beneficiarios (Schipani; Forlino; Anauat, 2025). Este retroceso no sólo representa una contracción presupuestaria, sino también una ruptura simbólica con la noción de educación como derecho y con la idea de democratizar el futuro. En términos sociales, el recorte profundiza la exclusión de las juventudes populares y debilita un instrumento clave para contrarrestar la precarización laboral y la desconfianza en la movilidad ascendente. Además, se advierte que este dismantelamiento ocurre en un contexto en el que los y las jóvenes enfrentan mayores dificultades para finalizar la escuela, mayor exposición a economías ilícitas y una sensación de cierre de horizontes vitales. La retirada del Estado de PROGRESAR no es, entonces, sólo un ajuste fiscal, sino el repliegue de la promesa de integración social que había caracterizado (no sin tensiones) a las políticas juveniles de la última década.

El Centro de Economía Política Argentina – CEPA - (2025), por su parte, coincide en señalar que PROGRESAR fue una de las políticas más afectadas por el ajuste social de 2024, y presenta un proceso de ajuste mucho más agresivo respecto al que realizaron las administraciones anteriores. En efecto, durante el ciclo de Macri (2015–2019), el poder adquisitivo real de la beca cayó de 100 a 49,8 puntos (base 2015=100) y la cantidad de beneficiarios se redujo a 535.000 en 2020. Con Fernández (2019–2023), el programa se expandió hasta alcanzar 1,8 millones de beneficiarios/as y el presupuesto creció hasta 1,3 billones de pesos (a precios 2025). En cambio, bajo Milei (2024) se revirtió esa trayectoria con una reducción real del 65% del gasto total, una baja del 27,3 % en beneficiarios (500.000 personas) y una pérdida del poder adquisitivo a 30,7 puntos, el nivel

más bajo de toda la serie. En valores constantes, la beca promedio de abril 2025 (\$35.000) equivale a menos de la mitad de la necesaria para igualar a la de abril de 2023 (\$73.359) y a menos de un tercio de la de 2015 (\$127.186) (CEPA, 2025).

Si bien los números parecen marcar una diferencia considerable, la continuidad entre Macri y Milei radica en la lógica del ajuste. Ambos gobiernos reducen el rol redistributivo del Estado y subordinan las becas a la disciplina fiscal, eso queda claro. Ahora bien, la diferencia está en la intensidad y el sentido del recorte. Mientras Macri aplicó un ajuste progresivo, preservando la estructura institucional del programa; Milei ejecutó un ajuste drástico del 63,3% en un solo año, dividiendo la política juvenil entre asistencia mínima y desfinanciamiento generalizado. En este escenario, PROGRESAR pasó de ser un instrumento de ampliación del derecho a la educación a un programa sin capacidad de incidencia real sobre las trayectorias ni de contrarrestar mínimamente la desigualdad estructural entre juventud y mercado laboral.

En este sentido es que se plantea que el ajuste sobre el PROGRESAR no sólo expresa una contracción presupuestaria, sino una redefinición del vínculo entre Estado y juventud. La política social se reconfigura así como un dispositivo que clasifica y jerarquiza trayectorias, trasladando al individuo la carga de su integración. En esta nueva racionalidad gubernamental, la desigualdad deja de ser un problema colectivo y pasa a inscribirse en el terreno de las responsabilidades personales. Este giro, además de su dimensión fiscal, se plasma también en el rediseño normativo e institucional del programa, donde se reconfiguran los criterios de admisión, las condicionalidades y los mecanismos de control. El análisis de estas transformaciones permitirá observar cómo, bajo distintos gobiernos de derecha, el PROGRESAR transita de política de inclusión educativa a instrumento de gestión meritocrática de las juventudes.

EL PROGRESAR DE LAS DERECHAS: MÉRITO Y PENALIDADES

La comparación entre los gobiernos de Mauricio Macri (2015–2019) y Javier Milei (2023–actualidad) permite reconocer tanto continuidades estructurales como desplazamientos ideológicos en el campo de las políticas sociales y educativas. Ambos gobiernos comparten una orientación que redefine el papel del Estado bajo una racionalidad tecnocrática y economicista, en la que la eficiencia y la focalización se presentan como sinónimos de modernización. Sin embargo, mientras el macrismo articuló su discurso en torno a la promesa de meritocracia y emprendedurismo como estrategias de inclusión individual, una lógica trasladada al ámbito educativo mediante evaluaciones estandarizadas y becas por rendimiento, el libertarismo de Milei profundiza la desdemocratización del derecho a la educación al combinar la retórica del mérito con un régimen de penalización y control.

En el plano institucional, durante el gobierno de Macri, el PROGRESAR se desvincula de los programas gestionados por ANSES y pasa a la órbita del Ministerio de Educación. Durante la gestión de Alberto Fernández, la dependencia institucional del programa se conservó en la estructura del Ministerio de Educación aunque se creó un área específica de coordinar los programas de becas, incluyendo una perspectiva de articulación multisectorial en la Subsecretaría de Participación y Democratización Educativa de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias.

Durante los primeros días del gobierno de Milei, la cartera educativa fue absorbida por el nuevo Ministerio de Capital Humano mediante el Decreto 8/2023, bajo la idea de “lograr el máximo desarrollo de capital humano” en áreas de intervención estatal como educación, cultura, trabajo y desarrollo social. En ese marco,

el PROGRESAR pasó a estar bajo la órbita de la Subsecretaría de Políticas e Innovación Educativa perteneciente a la Secretaría de Educación, reordenando y afectando así las capacidades estatales de intervención.

En relación con el “megaministerio” de Capital Humano, Arias y Scalia (2025) señalan que una de las características principales de las líneas de trabajo de este ministerio es la promoción de la desresponsabilización del Estado nacional sobre la cuestión social, expresada en la eliminación de las instancias territoriales y del trabajo profesional de acompañamiento, y en la consolidación de un modelo asistencial mínimo basado exclusivamente en transferencias monetarias directas, lo que configura un Estado “cajero automático” sin capacidad de mediación ni de construcción de vínculos sociales. Algunas de estas características se pueden observar en la reformulación del PROGRESAR.

El financiamiento del programa se realizó originalmente desde la ANSES, y, una vez dentro de la estructura ministerial, pasó a depender de los fondos provenientes del presupuesto que anualmente se financia por aportes del Tesoro Nacional, aunque cabe mencionar que existieron innovaciones al respecto. Durante el gobierno de Alberto Fernandez, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID, se impulsó en aporte extraordinario y solidario por parte de las personas con grandes fortunas para fortalecer programas sociales. Dentro de los múltiples propósitos de esa recaudación impositiva, se encontraba PROGRESAR. En la misma administración, se avanzó en la construcción de un Fideicomiso PROGRESAR, con el objetivo de dar mayor previsibilidad y estabilidad al programa más allá de las gestiones de gobierno subsiguientes. Mediante el Decreto 888/2024, el gobierno de Milei eliminó ese fondo argumentando que no se habían logrado integrar los fondos y que, por lo tanto, nunca había empezado a funcionar. De este modo, el estado nacional renunció a la decisión de darle sustentabilidad al programa por los 20 años que estaban previstos.

Desde el punto de vista administrativo, el rasgo distintivo de esta última etapa de gestión del PROGRESAR es la intensificación normativa orientada al control de los y las perceptores. Mientras que durante el macrismo bastaba con acreditar la regularidad académica, la gestión de Milei reinstaló tres certificaciones anuales con múltiples propósitos (un esquema que había sido descartado en los primeros años del programa por su complejidad operativa). En este sentido, el cambio más notorio es el endurecimiento del control académico. En los términos de la resolución, esta estrategia tiene el sentido de asegurar el carácter educativo del programa (y no otro), además de contribuir a mejorar las trayectorias académicas: "... se incorporaron nuevas condicionalidades, con el fin de *recuperar el carácter educativo* del Programa PROGRESAR y promover el fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes." (Res. de la Secretaría de Educación n° 388/2025).

El proceso de postulación a la beca involucra verificaciones cruzadas con ANSES y la presentación de declaraciones juradas por parte de los y las aspirantes. Los resultados se comunican a través del sistema informático del programa (plataforma PROGRESAR), donde los y las postulantes pueden presentar reclamos en caso de ser necesario. Durante los gobiernos de Macri y Fernández, el plazo para efectuar reclamos era de 20 días hábiles (aproximadamente un mes). En la reglamentación actual, ese margen de exigibilidad del beneficio se reduce a 15 días corridos (Art. 20, Anexo I, Res. Secretaría de Educación n° 888/2024). Fácilmente se advierte que este nuevo plazo administrativo traslada una mayor carga de responsabilidad al individuo, quien debe responder con rapidez para asegurarse el beneficio.

Como todo programa de transferencias condicionadas de ingresos, PROGRESAR exige requisitos para su permanencia. Históricamente, el único requisito de tipo académico fue la acreditación de la regularidad escolar, es decir, constatar la condición de estudiante activo. La gestión de Milei añadió condicionalidades

académicas basadas en el rendimiento, como la aprobación de materias. Esta medida introduce una tensión con las actuales políticas educativas que buscan revisar el régimen tradicional de acreditación y evaluación, especialmente en el nivel secundario. Este cambio, junto con el aumento de certificaciones, refuerza el carácter meritocrático y expulsivo del programa.

El requisito vinculado a la salud también ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. En el diseño original del PROGRESAR (2014), los y las beneficiarias debían presentar una certificación médica, exigencia que fue eliminada poco después y no volvió a incorporarse durante la gestión de Mauricio Macri. Posteriormente, la Ley N.º 27.726 (Ley PROGRESAR) reintrodujo un control médico como parte de las condicionalidades del programa. Sin embargo, en la actualización reglamentaria de 2024, dicho control se redujo a una simple verificación del cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria. Desde una perspectiva integral del derecho a la salud, esta modificación constituye una condicionalidad mínima, con escasa capacidad para garantizar una atención sanitaria en sentido amplio. En la práctica, opera más como un requisito formal de control administrativo que como una medida orientada a la promoción y prevención de la salud de las juventudes.

Durante el gobierno de Macri también se incorporaron criterios de discriminación positiva que exceptuaban a ciertos grupos de los requisitos excluyentes (como la edad límite o los ingresos). La Ley PROGRESAR reforzó esta línea, enumerando explícitamente colectivos priorizados: mujeres a cargo de hogares monoparentales, personas trans, pueblos originarios y refugiados, entre otros. En la administración de Milei, y en coherencia con su orientación ideológica, esos grupos fueron omitidos en la primera versión del reglamento de 2024 (Res. Secretaría de Educación n.º 146/2024). Recién en la segunda convocatoria del mes de septiembre de ese año fueron reincorporados estos criterios, no por decisión política interna, sino como una condición prevista en el financiamiento

internacional del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que establece atención específica a poblaciones vulnerables (Art. 9, Res. Secretaría de Educación nº 888/2024). Este hecho evidencia una incorporación forzada por compromisos externos más que por convicción estatal.

Ambas gestiones de derecha comparten la instalación de un orden meritocrático como se mencionó, sin embargo la diferencia radica en la lógica de aplicación y en la intensidad. Mientras que Macri promovía becas de “excelencia” para quienes obtenían calificaciones destacadas⁵, reforzando la idea de esfuerzo individual e invisibilizando el peso condicionante de las desigualdades de origen; Milei, en cambio, institucionalizó la sospecha generalizada sobre los y las beneficiarias. En efecto, el gobierno libertario multiplicó los mecanismos de control y vinculó el cobro de la beca al rendimiento académico, eliminando los márgenes de aseguramiento mínimo del beneficio.

Ahora bien, la gestión de Javier Milei también introdujo innovaciones en la forma de diferenciar y jerarquizar las trayectorias educativas. Esto se advierte, por ejemplo, en el modo en que se distribuyen los riesgos de pérdida del beneficio según el nivel educativo. En el nivel obligatorio, los controles para acceder a la totalidad de la beca (ya que el 20 % del monto se retiene) se extienden a lo largo de toda la trayectoria escolar hasta la finalización del nivel (Art. 22, anexo I, Res. Secretaría de Educación nº 146/2024). En cambio, en el nivel superior, esa condicionalidad se aplica únicamente durante el primer año de cursada (Art. 24, anexo II, Res. Secretaría de Educación nº 146/2024). Es decir, en los tramos más críticos para la continuidad educativa (la terminalidad de la escuela obligatoria y el ingreso a los estudios superiores) los y las estudiantes asumen un riesgo mayor de perder la percepción económica.

5 La beca de excelencia otorgaba montos adicionales a quienes superaban los 8 puntos de promedio al final del ciclo lectivo. En Argentina la escala máxima de calificaciones es de 10 puntos.

Además, las versiones más recientes del reglamento del PROGRESAR incorporan nuevos actores con capacidad de promover una sanción, al otorgar a las “autoridades distritales” la potestad de suspender momentánea o definitivamente las becas por “causales de urgencia”. La norma, sin embargo, no explicita los criterios de intervención de dichas autoridades, lo que aumenta los márgenes de discrecionalidad e incertidumbre administrativa (Art. 24, inc. c, anexo I, Res. Secretaría de Educación n.º 124/2024).

Hasta antes de la gestión de Javier Milei, los y las estudiantes que no cumplían con todos los requisitos al cierre del ciclo perdían únicamente el 20 % retenido del beneficio anual. Actualmente, además de esa pérdida, pueden quedar sin hasta cuatro pagos en el nivel secundario (Art. 4, Anexo I, Res. Secretaría de Educación n.º 338/2025) y tres en el nivel superior (Art. 23, Anexo II, Res. Secretaría de Educación n.º 338/2025). Esta modificación se explica porque el beneficio, que anteriormente constaba de doce cuotas con el 80 % asegurado, ahora se divide en “cuotas regulares” y “cuotas estímulo” vinculadas a la participación en actividades formativas o de extensión y al rendimiento académico. En este último caso, el cobro depende de la acreditación de actividades complementarias y del cumplimiento de metas académicas definidas para cada nivel educativo.

Asimismo, para renovar la beca se exige tener al menos el 50% de materias aprobadas el año anterior; si no se cumple este requisito, aun siendo estudiante regular, se pierde el 20% del monto mensual durante todo el nuevo ciclo de formación. Es decir que probablemente la perspectiva de futuro del PROGRESAR sea la de quedarse con un grupo reducido de población destinataria, precisamente con aquellos/as que puedan responder a las exigencias (para lo cual se precisa de tiempo y dedicación que no es compatible con otras tareas que necesariamente compiten con el mundo académico como el trabajo y las tareas de cuidados, entre otras).

A las eventuales penalidades económicas, la gestión Milei adiciona la obligatoriedad de realizar cursos autoadministrados de orientación vocacional como condición para el cobro de “cuotas estímulo”. Si bien durante el gobierno de Fernández existían actividades similares, se trataba de propuestas optativas. En 2024, la acreditación de estos cursos se volvió requisito para cobrar dos meses de la prestación en el nivel obligatorio, y la responsabilidad de acreditar la participación recae directamente en los y las estudiantes. En el nivel superior, la exigencia de realizar cursos se aplicó sólo durante 2024 y luego fue eliminada, quedando solamente el carácter meritocrático del rendimiento académico. Esta serie de nuevas regulaciones se expresan del siguiente modo en la reglamentación del nivel obligatorio:

Participar en las actividades formativas de extensión nacionales, jurisdiccionales y/o institucionales, como así también no adeudar materias a fin del ciclo lectivo, con el objeto de cumplir con las finalidades pedagógicas del programa y poder acceder a las cuotas estímulo y de rendimiento académico (Art. 10, inc. e., Anexo I, Res. Secretaría de Educación n° 388/2025).

Finalmente, mientras que el gobierno de Mauricio Macri había segmentado los montos de las becas según el nivel educativo (otorgando mayores valores a las del nivel superior universitario), la gestión de Javier Milei impuso una homogeneización total entre todas las categorías. Al momento de redactar este trabajo, el monto de la beca se mantiene en \$35.000 desde 2024 para todos los niveles y líneas del programa PROGRESAR.

Es decir que lejos de orientarse a una mejora de las prestaciones o a una actualización que acompañe el costo de vida, la agenda gubernamental en este punto parece centrarse en fortalecer los mecanismos de control sobre la población beneficiaria. En este marco, la creación de la Red Federal de Becas en el ámbito del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N.º 504/25), presentada oficialmente como una estrategia para “optimizar la información

y mejorar la toma de decisiones”, puede interpretarse también como una medida destinada a reforzar la supervisión y prevenir el supuesto “uso indebido” de los recursos, antes que como una política de inclusión o acompañamiento pedagógico efectivo. De hecho, la propia resolución delegó a las jurisdicciones provinciales la responsabilidad del acompañamiento académico, consolidando así un esquema de supervisión centralizada y ejecución descentralizada, sin garantizar recursos proporcionales ni instancias de coordinación sostenidas.

LA MERITOCRACIA EN LAS POLÍTICAS DE BECAS: DE LA RECOMPENSA AL CASTIGO

El concepto de meritocracia ha sido ampliamente discutido en el campo de las políticas sociales y educativas. Tradicionalmente, se refiere a la idea de que los logros individuales deben depender del esfuerzo y del talento personal, y no de privilegios heredados. Sin embargo, en contextos de desigualdad estructural, esta noción se convierte en un mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales y educativas al presentarlas como un principio de justicia naturalizado (Dubet, 2010).

Luego de la reconstrucción del entramado normativo del PROGRESAR, y a la luz de los hechos promovidos por la administración mileista, es posible afirmar que durante el macrismo (2015–2019) el programa incorporó una meritocracia clásica, basada en el incentivo al rendimiento académico. Los estudiantes con promedios más altos accedían a “premios a la excelencia”, mientras que quienes repetían o interrumpían su cursada quedaban excluidos. Esta lógica suponía que todos los jóvenes partían de condiciones equivalentes, omitiendo las desigualdades territoriales, económicas y simbólicas que atraviesan el sistema educativo argentino. En este sentido, la meritocracia funcionó como una política de moralización de las trayectorias educativas más que como un instrumento de igualdad de oportunidades.

Bajo la administración de Javier Milei, en cambio, la meritocracia adopta una forma distinta, que aquí proponemos caracterizar como punitiva. En este esquema, los y las becarios son culpables hasta que demuestren lo contrario: además de premiar el esfuerzo, se castiga el incumplimiento. La retención del 20 % del monto mensual (condicionada a la acreditación de materias) y la reducción del beneficio por “falta de rendimiento” introducen un mecanismo de control moral sobre las y los beneficiarios. Se desplaza así la idea de mérito desde la recompensa hacia la penalización, consolidando una racionalidad que combina vigilancia y desresponsabilización estatal.

El contexto político en el que se inscriben estas transformaciones permite comprender el sentido de dichas opciones. En un país donde la educación pública posee un fuerte peso material, simbólico y generacional, el gobierno de Milei ha ensayado múltiples estrategias para erosionar el consenso social en torno a su valor, apelando a la denuncia de supuestas maniobras de adoctrinamiento en el campo escolar. Como advierten Wanschelbaum, Giniger y Viñuela Flores (2024), tales discursos se inscriben en un proyecto más amplio de desfinanciamiento, privatización y desacreditación del carácter público de la educación, donde la apelación al mérito y la eficiencia opera como justificación del retiro estatal. Se trata de un proyecto que además tiene proyección internacional.

PRODUCCIÓN ESTATAL DE JUVENTUDES E INDIVIDUALIZACIÓN

El análisis del PROGRESAR requiere situarse en una tradición de estudios que concibe a las políticas sociales y educativas no solo como instrumentos de redistribución, sino también como dispositivos de (re)producción social y estatal de subjetividades (Danani,

SUMÁRIO

2017; Vazquez, 2015). Desde este enfoque, el Estado no se limita a compensar desigualdades producidas por el sistema capitalista, sino que interviene activamente en la configuración de las formas en que las juventudes son reconocidas, clasificadas y gobernadas. La juventud, como señalan Di Leo, Güelman y Sustas (2018), no constituye una categoría natural ni homogénea, sino una construcción social e histórica derivada de las definiciones que distintos actores (el Estado, las instituciones educativas, los medios y las propias organizaciones juveniles) elaboran acerca de quiénes son los jóvenes y qué se espera de ellos. En esa dirección, las políticas públicas operan como verdaderas hacedoras de juventudes, delimitando derechos, deberes y modos legítimos de participación (Vázquez, 2015).

Diversas investigaciones han advertido que las políticas de juventud recientes en Argentina y la región oscilan entre dos polos: la protección social ampliada, que reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, y la gestión tutelar o disciplinaria, que los concibe como destinatarios de control y asistencia. Esta tensión expresa, como sostienen Beretta (2023) y Soldano y Beretta (2023), un “astigmatismo estatal”, entendido como la tendencia a homogeneizar la experiencia juvenil y a reproducir dificultades para reconocer su diversidad. En ese marco, los programas sociales actúan como espejos de las concepciones políticas sobre el lugar que la juventud ocupa en el proyecto nacional y sobre el tipo de Estado que las sustenta.

El PROGRESAR, en sus distintas formulaciones, puede leerse precisamente como un espacio donde se disputan modelos de juventud y modelos de Estado. La dimensión material de la transferencia de ingresos es inseparable de la dimensión simbólica: la definición de quién merece el apoyo estatal y bajo qué condiciones revela las fronteras morales que se ponen en juego en el ejercicio de la ciudadanía. Cada rediseño del programa no solo organiza un circuito administrativo, sino que expresa una concepción de juventud y de justicia estatal. En la etapa inicial (2014–2015) e intermedia (2019–2023), las juventudes fueron interpeladas como

sujetos de derechos, afectadas por desigualdades multidimensionales y como potenciales actores de transformación. En cambio, durante las gestiones de Mauricio Macri y Javier Milei, la figura del joven se redefine como beneficiario evaluado, responsable y autogestionado, sobre quien recae la carga de demostrar merecimiento.

Los procesos de individualización que atraviesan las políticas sociales contemporáneas implican que los problemas sociales dejen de interpretarse como responsabilidades colectivas y pasen a definirse como fallas individuales. Esta perspectiva, extendida en las derechas actuales, estructura también la configuración del PROGRESAR. En lugar de reconocer las desigualdades estructurales del sistema educativo y de las trayectorias académicas (como la falta de conectividad, precarización laboral, condiciones de vida adversas), el Estado evalúa el “compromiso” de cada estudiante como si se tratara de un dato objetivo. Así, la carga de la prueba se traslada al beneficiario, reforzando la idea de que el éxito o el fracaso dependen exclusivamente de la voluntad personal. Tanto el macrismo como el mileísmo comparten esta matriz individualizante, aunque con matices. Mientras el primero apeló a la narrativa del emprendedorismo y la autosuperación, el segundo adopta un tono moralista y punitivo. En ambos casos, la juventud deja de ser un sujeto de derechos para convertirse en un sujeto evaluado.

Desde el punto de vista de las resistencias a estos avances, otro de los elementos que nos han invitado a pensar en esta colección, cabe preguntarse en qué medida esta intervención caracterizada por una administración digital y distante del PROGRESAR, sumado a las condicionalidades crecientes y la vigilancia tecnocrática contribuyeron a instalar una relación directa y despolitizada entre cada joven y el Estado. En este marco, la beca deja de ser percibida como un derecho colectivo conquistado y pasa a funcionar como un recurso personalizable y, por tanto, revocable. Los efectos de esta individuación ayudan a explicar por qué el reclamo por las becas PROGRESAR ingresó tardíamente a la agenda de las resistencias universitarias en

la era Milei. En efecto, la fragmentación del sujeto político juvenil, alentada por la lógica meritocrática y por la descolectivización de la protección social, debilita las posibilidades de articular la defensa de la beca como causa común.

Sin embargo, durante 2025 comenzaron a emerger formas de reapropiación simbólica de este derecho en las voces de las federaciones estudiantiles, gremios universitarios y el Consejo Interuniversitario Nacional, quienes buscan disputar el sentido de la beca, reponiendo su carácter de política pública y su potencial democratizador al reclamar mejoras en los importes económicos. Estas experiencias, aunque parciales, permiten pensar que allí donde el Estado produce individuación, también se generan fisuras y resistencias que reactivan la dimensión política del derecho a la educación.

SUMÁRIO

CONCLUSIONES

El PROGRESAR nació en 2014 como parte de una concepción ampliada de protección social, articulada con las políticas de inclusión educativa y laboral impulsadas durante el segundo kirchnerismo. En su origen, se trató de una política de acompañamiento integral, basada en la articulación intersectorial entre educación, salud, trabajo y seguridad social. Su objetivo principal era compensar desigualdades estructurales y garantizar que las juventudes (especialmente las de sectores populares) pudieran ejercer el derecho a la educación.

Con la llegada de los gobiernos de derecha, primero con Mauricio Macri y luego con Javier Milei, el programa fue redefinido en términos de eficiencia, mérito y control, lo que implicó una transformación profunda de su orientación original. La asistencia económica e institucional se convirtió en recompensa y el derecho

en privilegio condicionado. En este desplazamiento se observa una oscilación entre dos formas de producción estatal de juventudes: la juventud protegida, propia de los gobiernos progresistas, y la juventud sancionada, característica de las derechas contemporáneas. No obstante, esta transformación no debe entenderse como una simple regresión, sino como la actualización de un proceso más amplio que se relaciona con el modo en que la democracia capitalista gestiona sus propias fronteras sociales. Tal como advierte Marey (2025), la desdemocratización no es una anomalía o excepcionalidad, sino un componente estructurante de la democracia capitalista, que se reconfigura cíclicamente a través de mecanismos de exclusión y jerarquización. En este sentido, los cambios en el PROGRESAR expresan una forma recurrente de reorganización del vínculo entre Estado, educación y juventud.

Incluso bajo gestiones progresistas, el programa mantuvo mecanismos de condicionalidad que facilitaron la instalación de la racionalidad meritocrática posterior. Las evaluaciones académicas y los controles de regularidad funcionaron como dispositivos de legitimación del “gasto público”, en un contexto donde las políticas sociales debían demostrar eficacia frente al escrutinio mediático y político. Así, los procesos de individualización no emergieron de la nada con las derechas, sino que se apoyaron en una tendencia preexistente hacia la moralización del mérito y la responsabilización individual.

Durante los gobiernos de Macri y Milei, esta lógica se consolidó mediante la restauración de criterios de mercado para definir las protecciones sociales. En el campo educativo, dichas orientaciones se tradujeron en experiencias institucionales y pedagógicas centradas en la competencia y la gestión individual del riesgo (como el programa Escuela FARO durante el macrismo o la política de vouchers bajo el mileísmo), junto a un sostenido desfinanciamiento de los programas, los salarios docentes y la infraestructura escolar. En este marco, el PROGRESAR se convirtió en un terreno privilegiado

para observar la reconfiguración del papel del Estado en la producción estatal de subjetividades juveniles.

En el caso específico de las becas PROGRESAR, el mileísmo se encuentra profundizando la orientación meritocrática del programa. Bajo el argumento de “devolver el carácter pedagógico” al beneficio, redefine ese sentido en términos estrictamente evaluativos, es decir, la medición del rendimiento académico se vuelve el núcleo de la política. Si años atrás el macrismo había promovido pagos adicionales para estudiantes con promedios destacados, el actual gobierno fragmenta el propio monto base del beneficio, reservando parte de ellos a la regularidad escolar y otra al cumplimiento de metas de aprobación que, de hecho, van a contramarcha de las modificaciones recientes de varios regímenes académicos del nivel obligatorio.

Hablar del PROGRESAR entre estas dos administraciones de derecha permitió no sólo analizar la distribución de recursos o los mecanismos de acceso a una beca, sino interrogar los modos en que se redefine el vínculo entre juventud, Estado y democracia. Las transformaciones recientes del programa muestran que detrás de los debates técnicos sobre equilibrio fiscal o mérito se juega una disputa más profunda, que tiene que ver con qué formas de vida son reconocidas como legítimas y qué sujetos son considerados dignos de protección por parte del Estado y la Sociedad. Así, estudiar el devenir de una beca educativa es también una forma de pensar qué tipo de democracia se está configurando y cuáles son las fronteras de exclusión que las derechas intentan reinstalar en Argentina y la región.

REFERENCIAS

ARIAS, A.; SCALIA, J. Cambios y Continuidades en la Política Social del Estado Nacional (2024-2025). Ciudadanías. **Revista De Políticas Sociales Urbanas**, marzo, p. 1-20, 2025.

SUMÁRIO

BECCARIA, A; DANANI, C.; HINTZE, S.; ROTTENSCHWEILER, S. Cuando la excepción es la norma. Cambios estructurales y coyunturales en la seguridad social argentina, 2015-2021. /n: DANANI, C.; HINTZE, S. (coords). **Protecciones y desprotecciones (IV):** disputas, reformas y derechos alrededor de la seguridad social en la Argentina, 2015-2021. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

BERETTA, D. Políticas de juventudes en democracia. Itinerarios recorridos. **Revista Temas y Debates.** Año 27, número especial, julio-diciembre, p. 27-34, 2023.

BERETTA, D.; Soldano, D. Entre el verdugueo y el confinamiento comunitario. Experiencias juveniles durante la pandemia de COVID 19 en la periferia de Santa Fe. /n: P. Vommaro; E. Pérez (Comps.). **Juventudes, democracia y crisis.** Pandemia, post-pandemia y después. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario, 2023.

CENTRO DE ECONOMÍA POLÍTICA ARGENTINA (CEPA). **El deterioro del Programa Progresar:** licuación y caída en la cobertura. Informe CEPA, 2025.

COSTA, M. I. **¿Universalismo y/o focalización?** Debates y tensiones en torno a la orientación de la política social asistencial en la Argentina. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

DANANI, C. **La gestión de la política social:** un intento de aportar a su problematización. /n: Chiara, M.; Di Virgilio, M. (org.) Gestión de la política social. Conceptos y herramientas, p. 25-52, 2017. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

DI LEO, P.; GÜELMAN, M.; SUSTAS, S. **Sujetos de cuidado:** Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles. Ciudad de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2018.

DUBET, F. **La escuela de las oportunidades:** ¿Qué es una escuela justa? Buenos Aires: Losada, 2010.

GALLI, M.; GARCÍA, P.; MAZZEO, I. Becas universitarias: Un mapeo de políticas nacionales para compensar las desigualdades económicas en la educación superior en los cuarenta años de democracia de Argentina. **Sociedad Y Desigualdades**, n. 2, p. 92-115, 2025.

GLUZ, N.; OCHOA, M. D. **Los cambios en el Progresar:** ni aumento económico ni mejora educativa. INFOBAE, 2018 (5-2-18).

SUMÁRIO

GLUZ, N.; OCHOA, M. D. Derecho a la universidad y políticas educativas de (des)igualdad. El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 172-200, 2022.

GLUZ, N. B.; OCHOA, M. D. Democratizar la universidad: tensiones entre políticas de desmercantilización del acceso y la persistencia meritocrática en la producción académica. In: MARTÍN UNZUÉ, M.; BATTHYANY, K.; Y VOMMARO, P. (coords). **La universidad latinoamericana entre la mercantilización, los derechos y la evaluación**. Premio Pedro Krotsch 2023, p. 23-68. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani – CLACSO, 2024.

LÓPEZ, G.; IBARRA RUOREDDA, L. Juventudes, derechos y prevención: Una década de transformaciones a través del Programa PROGRESAR (2014-2024). **Cátedra Paralela**, n. 26, p. 4-33, 2025.

MAREY, M. Paradojas de la democracia y desdemocratización. **Tabula Rasa**, 53, p. 27-48, 2025.

MAZZOLA, R. **Nuevo Paradigma**. La Asignación Universal por Hijo en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2012.

MAZZOLA, R. PROGRESAR: juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. **Revista Estado y Políticas Públicas**, v. 2, p. 91-113, 2014.

OCHOA, M. **El Progresar en la universidad pública**: derecho a la educación superior y procesos de subjetivación política. Un estudio con jóvenes del conurbano bonaerense. Tesis de Maestría, 2017. Universidad Nacional de San Martín, Centro Internacional de Estudios Políticos.

OCHOA, M. **Democratización universitaria y dimensiones subjetivas de la desigualdad**. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2019.

SCHIPANI, A.; FORLINO, L.; ANAUATI, M. V. **Mapa de las Políticas Sociales en la Argentina 2025**. Continuidades y rupturas durante la presidencia de Javier Milei. CIAS/ Fundar, 2025.

VÁZQUEZ, M. **Juventudes, políticas públicas y participación**: Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario / CLACSO, 2015.

VÁZQUEZ, M.; LIGUORI, M. **Juventudes y políticas**. La producción socioestatal de las juventudes desde los organismos institucionales de juventud y desde políticas públicas en la Argentina (2010-2014). XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

WANSCHELBAUM, C.; GINIGER, N.; VIÑUELA FLORES, G. Education and the far right: The case of Javier Milei's government in Argentina. *In*: **Education: Journal for Research and Debate**, v. 20, p. 1-11, 2024.

NORMATIVAS CONSULTADAS

Ley Nº 27.726. **Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)** – Creación. Boletín Oficial de la República Argentina, 2023, 19 de diciembre. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/322002/20231219>. Consultado el: 21 jul. 2025

Decreto PEN 8/2023. Créase el Ministerio de Capital Humano. **Boletín Oficial de la República Argentina**, 2023, 11 de diciembre. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/321323/20231211>. Consultado el: 21 jul. 2025.

Decreto PEN 888/2024. Elimínase el Fondo Fiduciario del Programa PROGRESAR. **Boletín Oficial de la República Argentina**, 2024, 28 de marzo. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/323061/20250328>. Consultado el: 21 jul. 2025.

Resolución Secretaría de Educación Nº 146/2024. **Reglamento General del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)**. Ministerio de Capital Humano, 2024, 15 de marzo.

Resolución Secretaría de Educación Nº 888/2024. **Reglamentación complementaria del Programa PROGRESAR y condicionalidades**. Ministerio de Capital Humano, 2024, 30 de septiembre.

Resolución Secretaría de Educación Nº 338/2025. **Actualización del Reglamento PROGRESAR para los niveles obligatorio y superior**. Ministerio de Capital Humano, 2025, 10 de abril.

Resolución CFE Nº 504/2025. **Creación de la Red Federal de Becas Educativas**. Consejo Federal de Educación, 2025, 7 de marzo.

12

Samir Almeida Santos

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO SER SOCIAL: DESAFIOS EM TEMPOS DE NOVA DIREITA¹

1

Este capítulo é um extrato do trabalho de Tese do autor *A pessoa com deficiência como ser social: aproximações à teoria social de Marx* – defendido em janeiro de 2024. As reflexões contidas neste texto, no qual se encontram dados mais recentes à elaboração original, procura realizar mediações entre a ideologia da nova direita e a categoria ser social de Marx, atendendo à chamada desta coletânea, pois o tema é extremamente relevante frente aos acontecimentos contemporâneos na política da América Latina e, especificamente, no Brasil após os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, ainda com repercussões no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva. A elaboração da tese contou com financiamento do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES via bolsa de estudos.

INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida a definição normativa vigente, expressão de uma marcha histórica de lutas que, desde seus primórdios, tem sido conduzida para e pelas Pessoas com Deficiência (PCD) na busca de sua própria humanização e cidadania, as PCD, no Brasil, são assim compreendidas, segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, legislação mais importante e abrangente que lhes assiste – também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência ou, ainda, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) –, em seu Artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa acepção carrega uma vasta contenda histórica por reconhecimento e por direitos desse coletivo de sujeitos sociais. Por isso, a definição de seus direitos à cidadania e à identidade como ser social não se fundamenta na lei em si; ou seja, não surge e não finda neste Estatuto, pois, na esteira do percurso civilizatório, pessoas compreendidas como atípicas, disfuncionais, incapazes ou “amorfais” vivenciaram diferentes expectativas e possibilidades de inserção social. Essa lei expressa, no Brasil, a síntese possível de sua luta histórica para esses sujeitos se tornarem seres sociais na concepção marxiana (Marx, 2010a) em nossa contemporaneidade.

As reflexões engendradas nestes escritos partem da premissa de que qualquer sujeito humano é um ser social: indivíduo que, colocado na sociedade, ao trilhar sua trajetória de vida, o faz para si, e, ao fazê-lo, também realiza para o outro e para a coletividade. Marx compreende que a vida social é uma expressão da vida individual, afirmando que são indistintas uma da outra, independentemente dos

modos individuais de vida. Ou seja, ser e pensar representam uma unidade, em suas singularidades e particularidades e, ao mesmo tempo, integram uma totalidade representada pela ação individual de cada ser social, constituindo assim uma “unidade mútua” no contexto social. Diz o autor:

O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal (Marx, 2010a, p. 107).

SUMÁRIO

Assumindo como axioma que a deficiência é uma característica inerente à diversidade humana, a qual carrega sentidos, vivências e experiências singulares no decorrer da história das sociedades, muitas vezes à sua margem e proteladas em seus direitos e dignidade, se depreende que, para além da condição física, sensorial, intelectual ou fisiológica que acomete particularmente cada pessoa com deficiência, há características sociais, comportamentais, filosóficas e ideológicas que circunscrevem a experiência social de todas elas. Essas características, ao tomar contato com a materialidade da vida social, conformam um método de pensar a deficiência, ou ainda, uma forma de compreensão que responde aos diferentes modos de produção e reprodução da vida social na história e também na reprodução da vida humana em cada época, submetendo os seres humanos sujeitos a esta experiência a uma grande luta pela sua própria existência como seres sociais e, hodiernamente, o reconhecimento do que compreendemos como seus direitos de cidadania.

Por sua vez, esses direitos de cidadania, conquista histórica da classe trabalhadora no esteio da luta de classes (Coutinho, 2008),

SUMÁRIO

são subsumidos ao modo como a vida se reproduz sob a lógica do sistema do capital. E, hoje em dia, vemos a ideologia da nova direita com protagonismo neste processo. Nesta esteira, as reflexões que serão feitas a seguir de como essa lógica, essa ideologia e suas formas de operar na organização da sociedade atingem as PCD e sua luta histórica por humanização, cidadania e emancipação. Para tal, este capítulo percorrerá um caminho que auxiliará o/a leitor/a a compreender o que o texto postula como ser social a partir das reflexões do próprio Marx (2008, 2010a, 2010b, 2017a, 2017b) e de Marx e Engels (2007, 2010), como a pessoa com deficiência se relaciona com esta categoria. Em seguida, resgatará a história da sociabilidade das pessoas com deficiência, chegando à sua sociabilidade no modo de produção capitalista e os obstáculos para a constituição de sua cidadania a partir do surgimento de categorias importantes como capacitismo e como isso influencia sua sociabilidade e sua formação como ser social marxiano. Em seguida, a reflexão parte para a contemporização desta sociabilidade residual e compadecida em tempos da ideologia da nova direita, especialmente abordando seus direitos sociais fundamentais: à assistência social, à educação e ao trabalho.

SER SOCIAL, TRABALHO EM MARX E PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O trabalho, na teoria social de Marx, é o que funda o ser social, é a forma singular do ser humano se relacionar com a natureza de maneira objetiva, teleológica, histórica, humanizadora e, por conseguinte, socializante. A categoria trabalho é fundamental no pensamento da ontologia do ser social de Karl Marx, visto que é a essência, a centralidade da vida social, momento ontológico primário que representa a relação do homem com a natureza, onde ele a transforma diante de suas reais necessidades criativas e livres para sua realização enquanto ser genérico da espécie humana.

Compreender esse “ser genérico”, o ser humano como um indivíduo que vive socialmente em seu tempo e conforme suas necessidades e possibilidades, implica trazer à reflexão a centralidade da categoria trabalho como predicado fulcral na ontologia do ser social. Lukács (2013) entende que o trabalho é o modelo de toda práxis social, o arranjo teleológico dos homens em sua cotidianidade que funda o ser social, o “salto ontológico” deste para um nível de complexidade que o diferencia do meio natural. Esse arranjo de caráter físico, cognitivo e espiritual, ou “pôr teleológico” nas palavras do autor, se generaliza e se transforma em formas concretas ou imateriais: desde uma cadeira ou mesa até a economia, a filosofia, a religião, um esporte ou um computador. O autor afirma:

Essa transformação do sujeito que trabalha – autêntico devir homem do homem – é a consequência ontológica necessária do objetivo ser propriamente assim do trabalho. Em sua determinação do trabalho, [...] Marx fala de sua ação determinante sobre o sujeito humano. Ele mostra como o homem, ao atuar sobre a natureza e transformá-la, “modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio”. Isso significa, antes de tudo, [...] que aqui existe uma consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico. Visto do lado do sujeito, isso implica uma continuidade sempre renovada de tal domínio, e uma continuidade que se apresenta em cada movimento singular do trabalho como um novo problema, uma nova alternativa, e que a cada vez, para que o trabalho tenha êxito, deve terminar com uma vitória da compreensão correta sobre o meramente instintivo. [...] O homem deve pensar seus movimentos expressamente para aquele determinado trabalho e executá-los em contínua luta contra aquilo que há nele de meramente instintivo, contra si mesmo (Lukács, 2013, p. 79-80).

Ampliando essa compreensão, Marx (2017a) depreende que o trabalho humano tem um duplo caráter: o trabalho útil, concreto, e o trabalho abstrato. O primeiro possui utilidade para o trabalhador,

SUMÁRIO

tem “valor de uso”, responde às suas necessidades humanas, é atemporal e representa “uma necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (p. 120). Quando esse trabalho é repetitivo, assume uma proporção maior do que a necessidade do trabalhador, vira mercadoria para ser trocada por outras (ainda que seja dinheiro, para Marx “a expressão monetária comum das mercadorias” [2017a, p. 150]), passa a ser mediada pelas relações sociais e torna-se trabalho humano abstrato.

Do caráter alienado do trabalho surge o conceito de trabalho produtivo, sua forma coletiva, social, a qual ultrapassa o trabalho manufatureiro ou industrial, até mesmo da mercadoria-objeto, e alcança a produção de mais-valor, também conhecida como mais-valia, estreitando-se a relação entre o produto deste trabalho e o objetivo final e primeiro do capitalismo, a acumulação e seu instrumento principal, a mais-valia extraída do trabalho (Marx, 2017a).

Por outra forma, o trabalho na concepção da ontologia do ser social de Marx também é um meio para atendimento às necessidades humanas. Barbosa (2013) pondera que, no âmbito da filosofia política, *necessidades humanas* surgem como um conceito que intermedeia a relação das dimensões da vida humana com o ambiente em que estão inseridas. Na teoria de Marx, o debate sobre as necessidades humanas se demonstra concreto², pois o movimento ontológico descrito pelo pensamento marxiano no atendimento às necessidades do ser social é intermediado pelo trabalho, em tempo presente e em tempo futuro, já que sua relação com a natureza e sua teleologia criam novas necessidades e ambos se modificam nesta atividade:

Para Marx, o atendimento às necessidades move a atividade ontológica do trabalho, que intermedeia a construção social da coletividade humana em sua relação com a natureza [...]. As necessidades, assim, correspondem ao resultado histórico dessa relação entre as

dimensões da vida, sejam elas biológicas, sociais, morais ou políticas, e a dimensão econômica da produção (Barbosa, 2013, p. 18-19).

A partir dessas fundamentais conceituações, refletimos: como as pessoas com deficiência colocam-se como seres sociais no decorrer da história e, em especial, nesta ordem capitalista, ao tempo que ontologicamente sua relação com o trabalho (concreto e abstrato) não apenas é defasada, mas socialmente relegada à improdutividade e à dependência, em decorrência de suas limitações, lesões ou impedimentos?

O processo constitutivo do próprio ser humano e sua humanidade na ontologia de Marx, por mais que soe abstrato, é muito eloquente quando situa a pessoa com deficiência na história. Se, ao longo do tempo, esses sujeitos foram abandonados, sacrificados, mistificados, empobrecidos, medicados, institucionalizados e, mais recentemente, após o advento da sociabilidade capitalista, segregados e marginalizados, qual sua relação possível com o trabalho ontológico marxiano? Qual é a interface razoável dessas pessoas com o ser genérico e a vida produtiva postulada por Marx?

Tais pressupostos se preenchem de sentido a partir da análise histórica e dialética, tomando como referência o concreto das relações deste grupo de pessoas com a institucionalidade e o Estado, ou sua forma equivalente, em diversos momentos civilizatórios, desde a pré-história, período medieval, período imediatamente pré-capitalismo, primeiros séculos e capitalismo tardio, até, no período atual, nas relações com as políticas de proteção social capitalista, as quais não conseguem assegurar, nem para elas nem para ninguém, o status dos direitos de cidadania, posto que seu modelo é residual e focalizado (Pereira, 2016). Na contemporaneidade, a relação de sua cidadania com o modelo político e a ideologia da nova direita traz consequências para a conquista de sua emancipação política e o devir de sua humanização, pois reafirma (até por via institucional) antigos estigmas, como traremos a seguir.

VOLTEMOS À HISTÓRIA

Para além da condição física, sensorial, intelectual ou fisiológica que acomete singularmente cada pessoa com deficiência, há características sociais, comportamentais, filosóficas, ideológicas que circunscrevem a experiência social de todas elas. Essas características, ao tomar contato com a materialidade da vida social, respondem aos diferentes modos de produção e também reprodução da vida humana em cada época, submetendo os seres humanos sujeitos a esta experiência a uma grande luta pela sua própria existência como seres sociais e, hodiernamente, o reconhecimento do que compreendemos como direitos de cidadania³. Por isso, é indispensável compreender a luta das PCD a partir das noções concebidas sobre sociabilidade e trabalho em cada momento da história, sem deixar de considerar, em cada contexto, a luta de classes. A propósito, Marx e Engels (2010), em meados do século XIX, afirmaram que toda a história da humanidade é a história da luta de classes.

Nas mais remotas épocas da História, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla degradação das posições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma dessas classes, outras gradações particulares. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (Marx; Engels, 2010, p. 40).

3 É mister esclarecer que a categoria “direitos de cidadania” aqui postulados não corresponde à lógica abstrata e linear de Marshall (1967), mas à aventada por Carlos Nelson Coutinho (2008), onde esses são conquistas históricas e sociais da classe trabalhadora, e são expandidos por meio da luta de classes pela, a princípio, universalização de direitos para, em seguida, se caminhar rumo a uma sociedade socialista, com democracia e cidadania plenas.

SUMÁRIO

Nas diferentes organizações sociais de grande magnitude na história, do Oriente ao Ocidente, a divisão do trabalho e da propriedade privada sempre forjou um modo de reprodução da vida humana subjugado à dominação e à manutenção do *status quo* de classes ou grupos dominantes: monarquias, grupos religiosos, bárbaros, proprietários de terras e/ou escravos, ou afins. A inovação do capitalismo nessa trajetória foi, segundo Marx e Engels, revolucionar e ampliar a produção e a circulação de produtos (mercadorias, no caso), criar novos mercados, subverter ideologias, formas políticas, territórios, culturas, necessidades e a própria relação do homem com a natureza para o progresso de uma única classe: a burguesia. Dessa forma, ao subjugar uma numerosa quantidade de seres humanos a uma nova forma de trabalho, o trabalho produtivo capitalista, instaura a seu favor novos instrumentos de poder, dominação e hegemonia, ou seja, uma nova forma de *status quo*. A ideia de que a ordem social estabelecida pela classe da burguesia a partir da dissolução do feudalismo se impunha à lógica da produtividade crescente de forma indistinta a crianças, mulheres e homens na manufatura de mercadorias, as pessoas com menor ou nenhuma condição produtiva, os inaptos para o trabalho produtivo crescente, nas palavras de Marx (2017a) os “aleijados, doentes”, fez com que restasse o lumpemproletariado e o exército industrial de reserva.

O raciocínio deste afastamento da PCD do trabalho produtivo ou, antes do sistema capitalista, do trabalho servil, se alinha às concepções sobre a existência da pessoa com deficiência no âmbito do convívio social, em todos os tempos: sua inaptidão para o trabalho, ou melhor dizendo, inaptidão para a extração do produto do trabalho, seja qual for o sistema de organização social e de produção. Silva (1986) e Alaminos (2018) ilustram que a forma de tratamento dispensada às pessoas com deficiência se relacionava à forma como a sociedade em si lidava com a diferença: em Roma, as crianças com deficiência eram abandonadas na rua, sacrificadas, se tornavam bobos da corte com anuência do Estado ou eram exploradas

SUMÁRIO

por pessoas empobrecidas para pedir esmolas. Já em Esparta, eram lançados ao precipício. Silva (1986) afirma que havia certa complacência com algumas categorias de pessoas com deficiências, como os filósofos, os médicos, os personagens míticos (na Grécia) ou os mutilados pelas batalhas em “causas nobres” e ainda pessoas de alta hierarquia social, religiosa ou econômica na Europa. Também imperadores e imperatrizes, reis, rainhas, faraós ou membros de suas famílias (no Egito), ou ainda os santos (cristianismo).

Contudo, o autor afirma que, contraditoriamente a esse movimento de discriminação e abandono da grande maioria das pessoas com deficiência, os imperadores e suas famílias, quando acometidos por má formação ou deficiência, tinham a seu favor boas condições de higiene, alimentação e assistência médica. Este tipo de cuidado favorável às elites, seja dirigente, intelectual ou econômica, estivera presente desde os tempos idos das civilizações, independentemente da mistificação religiosa que envolveu a deficiência (Silva, 1986; Santos, 2024).

Ou seja, desde os tempos medievais, pessoas com alguma deficiência que se enquadravam em classes sociais mais vulneráveis eram relegadas ao abandono ou, quando com sorte, aos cuidados caritativos do estado (ou sua forma equivalente, a depender da localidade e do momento histórico) e da igreja (especialmente a católica de origem no Império Romano). Já quando pertencentes a classes mais abastadas, como membros da nobreza ou parentes de artistas, filósofos e intelectuais, tinham acesso e usufruíam de cuidados médicos ou assistenciais (Silva, 1986).

Com o advento da sociedade capitalista, outras questões se impuseram à sua experiência social de forma a consignar sua relação precária com o trabalho, aqui tomado como predicado ontológico marxiano. Isso implica tanto na dificuldade de sua relação com o trabalho útil, concreto, humanizador, mas também com o trabalho produtivo, aquele que gera a mais-valia para o capitalista. O primeiro, em

virtude de suas limitações individuais e/ou possíveis prejuízos à sua condição de saúde (temporários ou definitivos), lesões (temporárias ou definitivas), acuidades sensoriais (débeis ou ausentes) e funções cognitivas, psicológicas ou psiquiátricas debilitadas (provisória ou definitivamente); já o segundo, em virtude de seu histórico de abandono, mistificação, empobrecimento, institucionalização, segregação e marginalização. Destarte, tal como nos tempos medievais, ainda hoje sua inserção no ambiente social guarda interlocuções com a perspectiva do abandono e da alienação.

Por outro lado, um grande salto para representar a mudança de concepção sobre as PCD na sociedade que iniciou uma nova era para inclusão social desta coletividade ocorreu à época do Iluminismo no continente europeu. Corbin, Courtine e Vigarello (2008) afirmam que, a partir do século XVIII, as pessoas com alguma deficiência começam a usufruir de uma maior “compaixão pública”, ao tempo em que a medicina passa a desenvolver, com base na fecunda ciência do período iluminista, maior dedicação aos deficientes sensoriais (cegos, surdos), físicos e outros que “padecem de infortúnios do corpo” (p. 304). O crescente interesse na reabilitação dessas pessoas foi contínuo nos séculos XIX e XX, atingindo elevados patamares no período das duas grandes guerras mundiais, quando se despertou para a necessidade de cuidados com a saúde e a reabilitação das vítimas dos combates. As deficiências, ao entrarem no *hall* das preocupações e complacências da esfera pública, passaram a ser entendidas como uma obrigação do Estado na esteira das obrigações morais e sociais com os “desvalidos”, especialmente no continente europeu, que defrontava os horrores físicos da guerra (Gugel, 2008).

A propósito, foi no século XX que as maiores transformações na vida das pessoas com deficiência ocorreram, de forma a mudar a maneira como a sociedade compreende sua existência, seus corpos, seus direitos, suas necessidades e suas potencialidades. O destaque é que as mudanças de maior magnitude em suas vidas ocorrem já no contexto do *welfare state*, especialmente no momento compreendido

por Mandel (1982) como capitalismo tardio, etapa do capitalismo que se dá no pós-guerra (1945) e é marcada pela intensificação da intervenção estatal, da oligopolização e do consumo em massa. É a era do capitalismo multinacional, onde a busca por lucro acelera a automação e a mercantilização de todas as esferas da vida. Nesta etapa se aprofundam as contradições sociais e econômicas, combinando o crescimento efêmero das economias nacionais e o acirramento cada vez mais frequente das crises estruturais do capitalismo.

Por isso, é importante apreender o movimento das PCD neste momento histórico, de maneira a compreender a contemporaneidade dos desafios dessas pessoas no contexto da égide do neoliberalismo e do crescimento da nova direita.

PCD NO CAPITALISMO PÓS-GUERRA

No contexto do capitalismo tardio (Mandel, 1982) e do *welfare state* (Behring; Boschetti, 2011), emerge o período em que se é capaz de compreender com maior clareza sua relação com o trabalho a partir das contribuições do grupo chamado *Disability Studies*⁴ (DS) na Inglaterra, somado às lutas por direitos civis no continente norte-americano e à consolidação do modelo social de deficiência. Os pressupostos e as reflexões do DS foram capazes de engendrar amplas reflexões em âmbito internacional, de forma a influenciar os debates, as conferências e as resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU) e sua Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006

4 O *Disability Studies* foi um grupo de pesquisadores com deficiência que tornou este tema um campo de estudo, a partir dos fundamentos do Método do Materialismo Histórico e Dialético. Sua origem se dá a partir da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) – organização pioneira do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência no Reino Unido, fundada em 1972 por Paul Hunt e Vic Finkelstein. Esses autores e seus pares rejeitavam a visão caritativa e médica da deficiência, defendendo que o problema não era o impedimento físico, mas as barreiras e a exclusão social vivenciadas pelas pessoas com deficiência que são colocadas pelo próprio modo de organização social capitalista. Seus estudos fundaram o que hoje conhecemos como modelo social de deficiência.

e referenciar legislações em favor das PCD em diversos países, dentre eles, o Brasil e seu Estatuto da Pessoa com Deficiência⁵.

Seus autores apreendiam a deficiência como produto do modo de produção e reprodução social típico do capitalismo, este, que tem como “sujeito ideal” o indivíduo produtivo. Segundo Diniz (2012), o modelo fundado pelos *Disability Studies* (DS) deslocava a questão das limitações, das lesões ou dos impedimentos de caráter médico e individual para o ordenamento político e social do capitalismo, o qual oprime e exclui as PCD, não apenas do trabalho produtivo, mas do exercício de seus direitos e cidadania.

Na esteira do DS nesta época do pós-guerra e até nossos dias, diferentes atores se engajaram na questão da deficiência, desde pessoas físicas, grupos organizados e associações que representassem seus interesses, organizações não governamentais diversas, organizações supranacionais e até os Estados nacionais (em sentido estrito), assim como a sociedade civil. Seus movimentos demonstraram a relevância das mobilizações para além da filantropia e do assistencialismo, envolvendo políticas públicas e demarcações jurídico-institucionais. Essa nova ordem sinaliza um recém-adquirido modelo que vislumbra a cidadania, embora não dê respostas estruturais necessárias à efetiva mudança do paradigma da dependência e do assistencialismo para a maioria das PCD mundo afora. Somado a isso, muitos desses atores políticos supracitados constituem, de fato, o *staff* do capitalismo monopolista e neoliberal contemporâneo.

Como exemplo deste raciocínio temos a própria Organização das Nações Unidas, a qual, além de atuar com força institucional e de forma inequívoca para o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência junto aos seus países associados, orientando políticas, pesquisas, oferecendo auxílio operacional e financiamento por meio de suas agências (Pansini; Souza Matos, 2018), não traz à baila

questões estruturais do modo de produção capitalista, da expansão de seus fundamentos, *modus operandi* e do *status quo* de seus principais e mais ricos representantes, não demonstrando capacidade (ou interesse) de suplantar suas questões estruturais, as quais repercutem e fundamentam as opressões e as exclusões vivenciadas pela enorme comunidade PCD ao redor do mundo. Isso acaba por impossibilitar a transformação estrutural necessária para a mudança substantiva na vida dessas pessoas, assim como dos demais habitantes do planeta.

Dentre os obstáculos estruturais emergentes nesse contexto para as PCD, é fundamental destacar o capacitismo, visto que a discriminação das pessoas com deficiência na sociedade do capital é baseada na capacidade produtiva dos corpos; ou seja, aqueles com lesões ou impedimentos sofrem opressão advinda de ações, atitudes e concepções discriminatórias praticadas de forma explícita ou implícita que estigmatizam o potencial produtivo de seus corpos para qualquer atividade ou trabalho.

Campbell (2009) define o capacitismo como uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um padrão corporal que é tido como referência, portanto, visto como normal; esse padrão é o que se coloca como referência de corpo e de pessoa dentro do pensamento capacitista. Por essa forma, a deficiência se transforma em algo inumano, ou em seu estado diminuto. Como consequência, tornam-se expediente à deficiência a inferioridade, a segregação ou marginalização e o apagamento da diversidade humana. Por seu turno, Gesser, Block e Mello (2020) ressaltam que este conceito demarca a discriminação pautada na capacidade dos corpos. Essas atitudes discriminatórias, segundo as autoras, se baseiam no conceito de corponormatividade, ideia que toma como corpo ideal aquele sem deficiência, sublinhando uma hierarquização entre corpos com maior ou menor capacidade. Essa discriminação, conforme as estudiosas, ressalta que valores como superação, meritocracia e autorresponsabilização, todos consoantes ao sistema do capital e imprescindíveis ao ideário neoliberal, são desejáveis às PCD. Por

isso, argumentam que o capacitismo vai além de atitude discriminatória, alcança o status de opressão, ao tempo que estigmatiza e demarca ferozmente a experiência dessas pessoas, reforçando os processos de exclusão social e seus efeitos.

Nessa esteira, Goodley (2014) ressalta que a ordem neoliberal do capitalismo mundializado se apropria do capacitismo de tal maneira que o autor desenvolve o conceito de “capacitismo neoliberal”. Isso se dá em razão de as PCD ocuparem o lugar de não adequação à lógica do mercado neoliberal, local caudatário do individualismo, do empreendedorismo, do esforço pessoal e da abdicação de direitos sociais e coletivos. A desejada “competência neoliberal” pressupõe que apenas se é capaz de progredir na vida com trabalho duro e mérito individual. Sua racionalidade requer agilidade e adaptabilidade às questões do trabalho cada vez mais precarizado; esses são preceitos e pressupostos que a luta anticapacitista combate e tenta erradicar, pois oprimem a pessoa com deficiência. No entendimento do autor, o capacitismo na sociedade neoliberal se torna compulsório porque o “corpo produtivo” é como este deve ser para o neoliberalismo.

É importante ressaltar que esse raciocínio deixa claro que o “capacitismo neoliberal” se demonstra para além do corpo e da corporalidade da PCD, age igualmente na saúde (física e mental) das pessoas, que estão sempre reguladas e dispostas a competir. Para isso, exemplifica-se: existem os fármacos e os tratamentos diversos, assim como os diferentes cursos para ampliar a capacitação profissional e cognitiva. Goodley (2021) ainda esboça o capacitismo como algo próximo a uma ideologia que possui a força para interferir em nossas subjetividades coletivas, sendo capaz de confundir quem somos com o que nos tornaremos sob sua influência, transformando o capacitismo em uma categoria importante vinculada à deficiência na hodierna sociedade do capital.

Não obstante, é mister lembrar ainda que o neoliberalismo e sua ideologia contribuíram para agravar ainda mais a condição de vida

das pessoas com deficiência, pois investimentos em saúde, alimentação, acessibilidade e outras condições para o atendimento a suas necessidades humanas básicas – saúde e autonomia, segundo Doyal e Gough (1991) – foram sucateados, quando não extintos, em especial nos países de capitalismo periférico, relegando as PCD ao modelo de proteção social de matriz residual e focalizada (Pereira, 2016).

Após todo o exposto, chegamos aos nossos tempos, momento em que a nova direita assume protagonismo na carona das crises do capitalismo de 2008 e do ressurgimento da extrema-direita mundial. No Brasil, em especial após a ascensão ao poder de Michel Temer via golpe de Estado (2016-2018) e atingindo seu ápice no governo Jair Bolsonaro (2019-2022), observou-se a hegemonia da ideologia da nova direita, o amálgama entre as ideologias do neoliberalismo e do neoconservadorismo (Pereira, 2016). Esta ideologia toma os problemas sociais e a desigualdade como naturais ao desenvolvimento e à modernização da sociedade, defendendo a existência das políticas sociais “mínimas”, focalizadas nos mais pobres e vulneráveis. Utiliza também a estratégia do “investimento social privado” mediante apoio a ações organizadas por instituições filantrópicas/sociais diversas no âmbito das políticas sociais preteridas pelo Estado, complementando com filantropia serviços fundamentais protelados por este, enfatizando os valores do livre mercado e da meritocracia e, tal maneira, reforçando seu ideário e projeto ideológico para direção da sociedade. A seguir, vê-se como seus propósitos chegam às PCD.

NOVA DIREITA, PCD E DIREITOS SOCIAIS

Sobre proteção social capitalista nesta realidade complexa, dialética e contraditória, recorremos a Pereira (2016), autora que postula em seus estudos que a Matriz Residual, aquela que nos interessa por se referir diretamente aos nossos argumentos sobre nova

SUMÁRIO

direita, se refere a um padrão de proteção social mínima, de forma focalizada nos mais pobres, nos mais necessitados de amparo ou mais vulneráveis, afirmando uma “lógica meritocrática ao contrário”, e não se guia pela garantia de direitos ou satisfação das necessidades básicas do ser humano⁶. Fortemente ideologizada, responde aos anseios da classe burguesa em relação à política, à cultura e à economia, penetrando nos aparelhos privados de hegemonia (escolas, universidades, igrejas, grandes empresas de comunicação e mídia) e conquistando sua legitimidade “[...] pelo uso generalizado da manipulação, da mistificação, do logro, do fetiche que distorcem a realidade capitalista, ocultam sua essência, mascaram seu modus operandi e transformam, na aparência, crimes, brutalidades e explorações em banalidade” (Pereira, 2016, p. 92).

Não obstante, a ideologia da nova direita (Pereira, 2020) enxerga os problemas sociais e a desigualdade como naturais ao desenvolvimento e à modernização da sociedade e, por isso, as políticas sociais devem, sim, existir, mas serem “mínimas” e suficientes para atender àqueles(as) que, por “demérito” ou incapacidade pessoal, precisam do auxílio do Estado. A ideologia neodireitista combina essas características com outros preceitos ideológicos que repercutem na vida social, concernentes aos paradigmas neoconservadores, que, em sua lógica, devem ser assegurados pelo Estado: o anticomunismo, a defesa da economia de mercado, de valores tradicionais, a defesa da família patriarcal, a moral humanista (em oposição à demanda de grupos específicos), a meritocracia, a hierarquização social, a religiosidade cristã, o patriotismo exacerbado e a militarização do Estado, além da defesa de “bons costumes culturais” (Pereira, 2020). Com a premissa da naturalização dos problemas advindos das desigualdades sociais e econômicas, tidas como “naturais” e “insuperáveis”, os neoconservadores defendem uma participação focalizada (não universal) do Estado na proteção dos mais necessitados e de caráter (ultra) nacionalista.

SUMÁRIO

Casimiro (2018, 2020) ilustra como se estabelece essa tessitura no interior do Estado capitalista brasileiro a partir de dois movimentos fundamentais. Primeiramente, a nova direita brasileira, para o autor, alcança e reforça sua hegemonia política utilizando o discurso do “investimento social privado” em diversas esferas da vida, mediante ações privadas (organizadas por instituições filantrópicas/sociais diversas no âmbito da sociedade civil) que se utilizam da necessidade premente por políticas sociais de caráter universalizante, preteridas pelo Estado em favor dos preceitos neoliberais, cuja ideologia é observada no discurso e na prática da política neodireitista. Por meio dessas entidades sociais, o mercado atua em setores de interesse público, complementando com filantropia os serviços que não são oferecidos pelo Estado. Como esta é voltada para seus “eleitos” pelo filantropo, ela acaba se distanciando das políticas públicas de caráter universalizante, as quais prezam por garantir uma posição mais “igualitária, pública e democrática, capaz de assegurar a socialização da qualidade de vida” (Casimiro, 2018, p. 137).

Ou seja, o autor descreve que, no âmbito da sociedade civil (fora da institucionalidade ou Estado *stricto sensu*), a classe da burguesia investe em “iniciativas empreendedoras” em múltiplos setores da sociedade, até na proteção social, como se pode verificar por meio da histórica presença dessas entidades que são envolvidas e/ou atendem às PCD, desde as Santas Casas de Misericórdia até as inúmeras associações, fundações ou congêneres que atuam “na causa” da pessoa com deficiência. No capitalismo da nova direita em nossos dias, aproveitam-se desses “nobres valores” sem abandonar os interesses do livre mercado e da meritocracia, caros à sua ideologia.

Tudo isso conduz ao segundo movimento, aquele que permite sua reprodução contínua: o esforço da burguesia industrial e financeira (associados a seus representantes nas classes dirigentes) elaborado para manter sua hegemonia política, social e econômica, seu *status quo*, a partir desses aparelhos privados de hegemonia cuja ação não é necessariamente partidária, mas atua de forma institucionalizada no

SUMÁRIO

interior do Estado, reforçando sua estrutura como veículo da dominação burguesa em sua expressão capital-imperialista, organizando-se a partir de setores importantes da sociedade civil, como educação, cultura, partidos políticos, organizações coletivas e instituições religiosas, arenas onde se disputam interesses de classes, ideologias e políticas não apenas para controlar a institucionalidade do Estado, mas também para demonstrar maior força na sociedade civil, habilitando-se para universalizar seus interesses e concepção de mundo. Algumas dessas entidades com fins “sociais” ou filantrópicas, conforme demonstrado por Casimiro (2018), se colocam como bastiões dessa “digna luta”, porém, em seu benefício. Em outros termos: a almejada “inclusão social”, no Brasil, passa pelas mãos de entidades que, no raciocínio de Casimiro (2018, 2020), representam uma ideologia conservadora, privatista, meritocrática e assistencialista, valores sob os quais seus defensores constroem e advogam o conceito de cidadania. Esses “valores”, podemos afirmar, para as pessoas com deficiência representam pura e simplesmente os ideais do capacitismo (Goodley, 2014, 2021; Mello, 2020), não da cidadania.

Alcock (1997) afirma que a trajetória da população PCD no Estado capitalista, por ser vinculada à proteção social, aproxima essas pessoas ao que ele denomina “espiral descendente da dinâmica da pobreza” (p. 186), pois os benefícios acabam por constituir sua fonte de renda primária. Essa dinâmica da pobreza, para o autor, está relacionada à classe social de nascimento e às experiências vivenciadas pelo indivíduo a partir dela; ou seja, como cada indivíduo terá condições de satisfazer suas diferentes necessidades básicas *per si* no decorrer de sua vida, assim como para sua família, obtendo condições de alcançar um bom emprego ou necessitar do auxílio do Estado, por exemplo.

No capitalismo globalizado de viés neoliberal de nossa contemporaneidade, temperado pelo crescimento da extrema-direita e do neofascismo, o sentimento de compadecimento em relação ao próximo, especialmente àqueles que se enquadram em situação de

pobreza, desvantagem e dependência – arquétipos atribuídos, em geral, às pessoas com deficiência –, encontra fértil terreno no âmbito da reprodução social e do campo da ideologia. Esse comportamento, reproduzido pela ideologia da nova direita, cada vez se fortalece mais como uma ideologia própria, viva e latente, dialogando com a política brasileira em seu momento atual.

Esse “diálogo” se reflete nas regressões dos direitos de cidadania que temos vivenciado em nosso país, especialmente após o Golpe jurídico/midiático/parlamentar engendrado em 2016 e do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), período em que o *modus operandi* neodireitista se apresentou de forma mais nítida em sua institucionalidade, locupletando-se de mentes e consciências brasileiras com seus horrores quase cotidianos e o completo descaso com o momento histórico vivido em relação à degradação das políticas sociais em tempos de pandemia e pós-pandemia, crise cíclica do capital, conflitos armados de magnitude relevante e hipertrofia da extrema-direita mundial. No ventre de tudo isso, a constante luta pelos direitos de cidadania das pessoas com deficiência, luta que se dá também nas arenas da cultura e da ideologia, em um momento de forte ataque ao pensamento marxista e à perseguição aos/as que defendem os direitos humanos e a diversidade – outra característica compatível com o pensamento da nova direita. Dessa forma, refletiremos como a vida da pessoa com deficiência se reproduz nesse contexto.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A NOVA DIREITA

No Brasil, a nova direita assume a hegemonia do controle da sociedade a partir deste golpe de estado. Ao entregar o governo ao ilegítimo, corrupto e golpista Michel Temer, foram aprovadas leis e emendas à Constituição que retiraram, esgarçaram ou sonegaram direitos de cidadania ao conjunto da população brasileira e ajudaram na ascensão de Jair Bolsonaro (2019-2022) e asseclas

ao poder, na tomada da hegemonia política e econômica pela ideologia neodireitista.

A classe trabalhadora e suas frações, além de segmentos populacionais com dificuldades históricas em acessar seus direitos fundamentais, tiveram suas condições de vida ainda mais deterioradas neste período. Dentre estes se incluem as pessoas com deficiência (PCD). A luta pelo reconhecimento de direitos e de necessidades fundamentais desse grupo reencontrou, no referido período, dificuldades que ressaltaram algumas das barreiras em sua trajetória na vida social.

Dentre as ações perniciosas à classe trabalhadora após o Golpe de 2016 adotadas, duas se destacam no governo Temer: a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de dezembro de 2016, e a Lei nº 13.467, de 2017, chamada Contrarreforma Trabalhista. A primeira limitou durante vinte anos as despesas primárias do orçamento público à variação da inflação, resultando que, no período de sua vigência, não ocorrerão aumentos das despesas de custeio com serviços públicos e despesas com investimentos. Na prática, esse ato congelou salários do funcionalismo público e investimentos em infraestrutura, básicos para a manutenção e o fomento de serviços essenciais que garantem a cidadania e a democracia.

Já a segunda desregulamentou a mediação jurídica das relações de trabalho, flexibilizou os direitos trabalhistas já consignados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e contribuiu para o grave acirramento da precarização do trabalho. Ainda sob o governo Temer, houve também a Emenda Constitucional nº 93, que estendeu a desvinculação de recursos pela DRU até 2023 e a ampliou para 30%, também para estados e municípios, iniciativa que, segundo Behring, Cislighi e Souza (2020), teve grande repercussão para as políticas sociais.

Já no governo Bolsonaro – conduzido por militares sem experiência em gestão de políticas públicas envolvidos em casos de corrupção e malversação de recursos do erário, somados a sacerdotes

de igrejas evangélicas depravados e famintos por poder, empresários desonestos ávidos por suntuosos contratos e, dando a “chave do cofre” ao empoderado, incompetente e rentista “*Chicago boy*” Paulo Guedes – a EC nº 103, conhecida como Reforma da Previdência, aprovada em novembro de 2019, a qual modificou o sistema de previdência social, estabelecendo novas regras de transição para a aposentadoria e alíquotas atualizadas de contribuição, alterou a idade mínima para que homens e mulheres se aposentem e modificou os requisitos para a concessão das aposentadorias do Regime Geral de Previdência Social e dos servidores públicos.

No campo da assistência social, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) também sofreu investidas do Governo Federal durante esse período, ainda sob a pandemia. Mesmo sendo ameaçado pelas contrarreformas trabalhistas e da previdência, ocorridas em 2017 e 2019, e de ter havido muita mobilização da sociedade civil, no governo de Jair Bolsonaro foi aprovada a Lei nº 14.176/2021; esta altera seus critérios de acesso, dificultando ainda mais a criação de novos benefícios, além de endurecer os critérios de avaliação e comprovação e de alterar o limite de renda adotado, aproximando-o à miserabilidade, medidas que geraram ampla reação e repúdio da sociedade civil.

Ou seja, com a estrada já em pavimentação avançada, o governo de Bolsonaro rapidamente deu prosseguimento às contrarreformas em curso e trouxe a reboque o autoritarismo, a corrupção institucionalizada, o ódio e o negacionismo à ciência e à cultura (Santos, 2024).

Não obstante, os últimos cinco anos foram marcados, no Brasil, por iniciativas legislativas e administrativas concretas que ameaçam e causam retrocessos aos direitos socioassistenciais e de inclusão no país. O foco das mudanças para as PCD recaiu novamente sobre o BPC e também sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), frequentemente justificadas por políticas de austeridade fiscal e engendradas a partir de debates esvaziados e reacionários

promovidos por setores da extrema-direita no parlamento mais autocrático e conservador da história da nação. Embora o governo de Lula (2023-atual) tenha revisto e/ou trabalhe para revogar alguns retrocessos, suas metas de austeridade econômica e administrativas, somadas à força e ao volume destes parlamentares, anunciam a tendência de que os ideais da nova direita mantenham vantagem nesse contexto de guerra de posições, conforme categoriza Gramsci (2011), pela hegemonia cultural, política, ideológica e socioeconômica, trazendo grandes dificuldades para a afirmação da cidadania das PCD.

PROTEÇÃO SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Dentre os direitos universais garantidos constitucionalmente para essa população, a Assistência Social e a Educação e, em forma da Lei específica, a LBI, foram os que mais sofreram ataques. A proteção social ganha destaque por meio do Benefício de Prestação Continuada, iniciativa de transferência direta de renda referenciada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a qual assiste com um salário mínimo às PCD e pessoas idosas maiores de 65 anos com renda familiar per capita inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Esse benefício contribui para a proteção social dessas pessoas com seus/suas cuidadores/as e demais membros da família que não tenham renda fixa. Juntamente com o Programa Bolsa Família, esta, a política de transferência de renda de maior abrangência e responsabilidade estatal (Denes; Komatsu; Menezes-Filho, 2018), assume grande repercussão na esfera pública da proteção social.

Stopa (2017) afirma que o BPC, por si, não é capaz de suplantear os limites dos mínimos sociais, de forma a garantir as necessidades básicas das famílias que dele usufruem, reforçando esta política como mais uma de caráter seletivo, focalizado e fragmentado. Os ataques que este benefício sofreu no processo de sua regulamentação e da proteção social das PCD, concluído apenas 25 anos

após sua constitucionalização, foram regidos pela lógica do neoliberalismo, tendo como exemplo, segundo a autora, a “burocracia na compreensão da deficiência, nas revisões de cunho fiscalizador, na interlocução não consolidada entre a Assistência Social e o INSS, na ‘fraudefobia’ e nas cobranças pelos intermediários” (p. 246).

É importante destacar que, nas políticas de matriz residual, onde se insere a proteção social brasileira, se apresenta visivelmente e de forma significativa a ideologia da nova direita, expondo suas formas de governar, sua cultura, seus valores e seus hábitos. Como exemplo, chama atenção a confusão entre direito e bem-estar que é envolta ao BPC, descrita na pesquisa de Stopa (2017). Muitos beneficiários confundem o Benefício de Prestação Continuada com a aposentadoria, ao passo que o benefício é retirado junto ao INSS. Não apenas isso, também há o entendimento de que ele representa uma ajuda de custo aos “inválidos”, “incapacitados” para o trabalho, ou ainda uma “bênção”, “ajuda do Estado”, até mesmo “ajuda de Deus”. Essa compreensão decorre de uma natural confusão gerada pela intersetorialidade na execução do benefício – pago por uma instituição vinculada a questões e aos direitos trabalhistas – mas, na opinião da autora, também pela incompreensão de seus direitos frente às dificuldades enfrentadas na manutenção da vida, especialmente das pessoas mais humildes e/ou marginalizadas, como sinaliza a experiência histórica das PCD.

O destaque deste benefício na luta das pessoas brasileiras com deficiência é a garantia de renda básica para aquelas expostas a uma situação de maior vulnerabilidade, ou seja, o exército industrial de reserva. Mesmo assim, não deixa de ser uma conquista importante, ao passo que a reprodução da vida da PCD inclui cuidados diferenciados e outros personagens que, na situação de dependência de nosso capitalismo local, muitas vezes não têm possibilidade de se inserir no mundo do trabalho. Convém destacar ainda que, conforme pondera Stopa (2017, p. 19), “o direito a um benefício no valor de um salário mínimo, sem contribuição direta, fere a ética capitalista”.

SUMÁRIO

Já sobre o direito social ao trabalho, partir da pesquisa de Santos e Souza (2022), entende-se que as pessoas com deficiência que se encontram inseridas no mercado de trabalho não se sentem de fato incluídas na sociedade, ao tempo em que essa inclusão formal (mesmo a partir da Lei 8.213/1991 – Lei de Cotas no trabalho) não lhes assegura o trato social com equidade. A presença de grande informalidade nos índices de ocupação das PCD também lhes transmite a percepção de não inclusão e não cidadania. Algumas das questões observadas pelos autores que corroboram essa assertiva são: a prevalência de contratações realizadas apenas para o cumprimento das normativas (em especial a Lei de Cotas); a falta de adaptações, acessibilidade, ergonomia e tecnologias assistivas, implicando na impressão de não pertencimento; e a dificuldade em romper o paradigma do tripé incapacidade-improdutividade-dependência, além de dificultar a permanência nos postos de trabalho, a presença de condutas discriminatórias, estigmatizantes e preconceituosas nas relações interpessoais. Também foi relatada pelos autores a presença de resistência familiar na inserção dessas pessoas no mercado formal, tanto em razão de protegê-los/as de atitudes discriminatórias e dificuldades estruturais quanto da retirada da pessoa empregada das políticas de assistência social e a consequente queda de rendimento familiar.

Os relatos da pesquisa de Santos e Souza (2022) reforçam a tese da preocupação com a formação do ser integral nos parâmetros marxianos para a PCD, a tese da não inclusão efetiva e da dificuldade em se elaborar sua constituição como ser social para fora das arestas da tutela e da deficiência como problema individual. A Lei das Cotas no trabalho privado e público não dão resposta à demanda referida, pois é circunscrita à lógica do trabalho alienado capitalista. E este se conecta a diversos outros campos da vida social (também imersos no arcabouço dos direitos), como acesso à educação, à previdência, à mobilidade urbana, à saúde, ao alimento, à moradia e ao lazer. Somando-se a isso, também o tempo livre para que possa

exercer sua livre fruição e sua potencial omnilateralidade, a PCD e toda a malha social a ela vinculada. Até porque, sabemos, estes não são quesitos postos à discussão na vida social sob o capital. Porém, importa destacar que tal fato não deslegitima a luta por direitos, tampouco as conquistas já alcançadas e aquelas por alcançar no espectro das circunstâncias e das possibilidades (Marx, 2017a).

Já no campo da educação, a principal assertiva da nova direita que atingiu os direitos das PCD foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.512, de 30 de setembro de 2020. Este decreto carregava em seu bojo retrocessos importantes no campo da inclusão escolar para as PCD, assunto muito sensível e caro ao exercício da cidadania desses sujeitos.

Isso porque, nas últimas décadas, o Estado, provocado por diversas iniciativas da sociedade civil, tem demonstrado preocupação em destacar a questão de inclusão da PCD no ensino regular, iniciativa consoante a demarcações importantes já estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto nº 6.094/2007) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Tais demarcações legais amparam o movimento de inclusão de todos os estudantes com deficiência preferencialmente no sistema regular de ensino da educação básica (Brasil, 2014), colocando em prática estratégias que facilitem a inserção, a adaptação, a acessibilidade e a continuidade desses estudantes na escola regular, iniciativas consonantes ao modelo social de deficiência que tem referenciado as mudanças jurídicas e políticas nesse quartil da história.

A PNEE anterior de 2008, que tinha em seu título “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, vislumbra em seu horizonte a inclusão escolar de estudantes com deficiência na função ativa de reduzir as diferenças e apresentar à sociedade novas possibilidades

para que esses educandos sejam entendidos como entes humanizados de sua comunidade, não apenas uma pessoa que, por questões individuais, é incapaz de se adaptar ao mundo e à escola e necessita adaptações de diversas naturezas e complexidades para se enquadrar no modelo de “normalidade” socialmente estigmatizado. Suas premissas abandonam caracterizações quase sempre pejorativas às PCD e ressaltam a heterogeneidade dos espaços sociais e o respeito à diversidade.

Já na Política Nacional de Educação Especial da nova direita, reforça-se a perspectiva capacitista, retroagindo nas concepções mais humanistas e democráticas inscritas na longa trajetória da luta internacional da população com deficiência. Esse Plano Nacional prioriza o denominado “atendimento educacional especializado”, o qual, segundo sua proposta, converge para escolas com atendimento específico para esses educandos, ou classes especiais e sala de recursos para atendimento específico dentro de escolas regulares. Neste PNEE, percebe-se o esvaziamento do termo inclusão, o qual, em seu escopo, aparece apenas três vezes. Quando surge, vem sempre acompanhado pelo adjunto adnominal *social* (ou seja, inclusão social) ou por outros, como profissional, cultural (três vezes cada), acadêmica (duas vezes), política e intelectual (uma vez cada).

Já em seu escopo, a proposta desta reformulada PNEE não estabelece nenhum diálogo com a literatura para defender ou mesmo esclarecer o que compreende por “inclusão social”, cultural, profissional, acadêmica, política ou intelectual. Ao contrário, ancora-se em um referencial teórico que combate o modelo social de deficiência, argumentando que o termo “inclusão” não é assertivo, podendo significar “diferentes coisas para diferentes pessoas” (Brasil, 2020, p. 16). Sua justificação postula que a “inclusão radical”, conforme ocorre hoje, é prejudicial aos estudantes com deficiência, porque não consegue responder “à necessidade de instrução individualizada, focada, intensiva, persistente e especializada” (p. 16).

SUMÁRIO

Por intermédio de grande pressão popular, da sociedade civil organizada em torno das PCD e dois partidos políticos de oposição (o Partido Socialista Brasileiro – PSB – e a Rede Sustentabilidade), duas ações foram ajuizadas no Superior Tribunal de Justiça (STF), resultando na cassação, por decisão liminar do Ministro Dias Toffoli, seu presidente, da eficácia do Decreto nº 10.512 que instituiu este PNEE. Sua decisão foi proferida com base no argumento de que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, além de que o Brasil tem que respeitar as convenções internacionais para a educação inclusiva de que é signatário. Já em primeiro de janeiro de 2023, o Presidente Lula revogou esta PNEE⁷; além disso, lançou, em outubro de 2025, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva⁸, a qual tem entre seus objetivos principais o combate à discriminação, ao capacitismo e a valorização da diversidade como princípios, visando, ainda, dialogar com a LBI de forma a garantir direitos já adquiridos.

Neste cenário, demonstra-se inequívoco que o movimento da ampliação e garantia de direitos que asseguram a assistência social, o acesso ao trabalho, a educação inclusiva e anticapacitista, assim como outros direitos sociais das pessoas com deficiência, precisa ser realizado tomando como arena principal a luta de classes, tendo em vista o risco de que a inserção dessa população no *hall* dos referidos direitos de cidadania ocorra apenas sob o aspecto jurídico. Esta é a grande questão quanto à reflexão da pessoa com deficiência como ser social. Sua imensa, honrada e vitoriosa luta pelo reconhecimento de sua existência e pelo exercício de seus direitos não há de ter como limite as fronteiras ásperas da sociabilidade capitalista.

Modelos de compreensão de sua experiência laureados nas conquistas políticas e nos direitos – quando garantidos apenas sob

7 Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023.

8 Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

sua forma jurídica –, são importantes, mas não definem a existência das pessoas com deficiência, a qual, na sociabilidade capitalista, é, em geral, consagrada ao exército industrial de reserva; não há modelos que a expliquem nesta perspectiva, tampouco que contribuam para traçar caminhos no sentido de uma sociabilidade pautada na verdadeira humanização, aquela explicada pela teoria social do método materialista histórico e dialético, fundada no trabalho concreto, na omnilateralidade e na solidariedade entre todos os homens e mulheres. Essa condição não é tangível nesta forma de sociabilidade.

O ser social de nossos tempos é crivado pela mais profunda luta de classes imposta pela lógica pós-moderna da efusividade do consumismo, pelo hedonismo e pela prática social sensualista. Reflete Marx (2010b):

Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (Marx, 2010b, p. 108).

Não há trabalho concreto que concorra para a reparação dos recorrentes estigmas que recaem há pelo menos um milênio (Silva, 1986) sobre os homens, mulheres, jovens, crianças e idosos com deficiência se este objetivar apenas a acumulação de propriedades privadas e não sua humanização. Ainda que sob o capitalismo recente se tenha tido um inegável avanço civilizatório com o reconhecimento e a aceitação de suas existências, seus corpos e seus direitos civis, políticos e sociais, compreendemos que a (idealizada)

emancipação humana da PCD não pode deixar de considerar as possibilidades pessoais, sociais e históricas às quais circunscrevem sua experiência na vida social.

Recorremos a Tonet (2007) para compreender que emancipação política, no pensamento de Marx, é um patamar de liberdade que expressa uma forma de sociabilidade na qual se articulam a desigualdade real, originada na produção, e a igualdade formal, jurídica, posta na esfera pública. A emancipação política nos termos de Marx, portanto, é limitada à circunscrição do capital. Ela não é uma situação estática, mas uma arena, resultado das lutas sociais no campo do capital que deve ser travada, sempre com a noção do risco de ceder terreno para os interesses das classes dominantes, que responderão a cada avanço de interesses conflitantes aos seus.

Já a emancipação humana, nas palavras do autor, consiste em:

[...] construir uma forma de sociabilidade tal em que: em vez de as forças humanas objetivadas dominarem o processo social, sejam os homens a regê-lo livre e conscientemente; não haja antagonismos sociais fundados na propriedade não social que levem à exploração e à dominação; que as forças de todos os homens, trabalhadores associados, criem uma riqueza que seja posta a serviço de todos os homens, trabalhadores associados, criem uma riqueza que seja posta a serviço de todos e que permita a cada um o desenvolvimento multilateral de sua personalidade. Nada disso será possível sem a superação do capital, da propriedade não social e do Estado, porque aí estão as raízes dos males sociais (Tonet, 2007, p. 16).

Por essa razão, depreendemos que as experiências recentes das conquistas e do reconhecimento dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência têm sido muito exitosas no caminho – repito, caminho: trajeto, percurso – de sua emancipação política, não ainda da emancipação humana. Com tudo isso em pauta, não podemos esquecer da nossa materialidade: vivemos no tempo e no local onde o principal valor é o “sentido do ter”, da propriedade privada, da mercadoria

e do fetichismo que ela provoca, do trabalho alienado e cada vez mais subvalorizado. Esse estado de coisas parece ser aprazível e desejável para a ideologia da nova direita e seus representantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o período atual é marcado por uma pressão constante sobre direitos sociais fundamentais como a educação, o trabalho e a proteção social. As mudanças no BPC, via decretos e projetos de lei, restringem o acesso de forma sutil e burocrática, ameaçando a vida das pessoas que dele dependem. De carona, descumprimento da LBI, da Convenção da ONU (que tem, no Brasil, status de Emenda Constitucional), da Lei de Cotas no Trabalho, de acessibilidade urbana, educação, acesso à saúde e assistência social rondam as PCD no espectro social.

A argumentação desenvolvida neste capítulo caminha para a compreensão de que as PCD, enquanto coletividade, no decorrer da história de suas sociabilidades, isto é, nas remotas civilizações até os nossos dias, tiveram sua relação com o trabalho subordinada às fronteiras da improdutividade, da complacência e da estigmatização. Neste caminho, entendemos que as lutas em torno da existência das pessoas com deficiência, que sofrem opressões análogas a outros grupos identitários oriundas do modelo societal capitalista, podem e devem ter em seu horizonte a emancipação humana. Se o livre desenvolvimento de um é o livre desenvolvimento de todos, suas batalhas devem se estender para além da emancipação política – ainda em andamento – e, talvez, o reconhecimento deste processo sob a luz de um materialismo histórico e dialético seja um passo decisivo nesta caminhada.

Os movimentos fundados nas décadas finais do século XX que debateram os direitos, a inclusão das pessoas com deficiência

SUMÁRIO

nas diversas searas da vida social, seus corpos e suas subjetividades, pouco ou nada dialogaram com essa perspectiva basilar da formação do ser social, centrando seus esforços na compreensão dos/as sujeitos/as com deficiência enquanto uma expressão da diversidade humana, sem refletir sobre sua inserção no debate do ser genérico de Marx. A pluralidade de discursos, narrativas e vieses por vezes relega a verdadeira “chave para a humanização” em favor de pautas identitárias que atuam muitas vezes com caráter reformista e conformista, desviando o foco da luta que realmente importa para a definitiva emancipação, que é a luta anticapitalista. Dos relatos e registros sobre a inserção da pessoa com deficiência nos diferentes momentos da história, pouco se fala sobre sua relação com o trabalho, este conceito tomado na perspectiva da ontologia marxiana, ou mesmo como atividade laboral, à exceção da era pós-capitalista. Como atividade de “ganha-pão”, as PCD estiveram, na maior parte da história, sujeitas à dependência e/ou caridade, como nos lembra o conceito de Palacios (2008) e seu modelo de prescindência, o qual assevera que, por essa forma, as PCD não teriam como contribuir para a evolução da sociedade.

Se a conquista da cidadania é, no decorrer da história, indissociável da luta de classes, qualquer classe de trabalhadores que, a priori, é qualificada como improdutiva ou menos produtiva por sua própria natureza, está sujeita a encontrar maiores obstáculos na consolidação de sua cidadania, a qual, não diferentemente de toda a classe trabalhadora, também se encontra subsumida, em todos os espaços da sociedade, à contradição capital-trabalho e à divisão social do trabalho.

Assim, a luta das pessoas com deficiência, embora tenha alcançado no presente momento diversas conquistas no campo da cidadania, do reconhecimento de seus corpos, suas necessidades, seus direitos, avanços inquestionáveis, estes caminham, de fato, em direção à arena da emancipação política, e ainda sob o risco de perdê-los ou vê-los ameaçados se não mantiverem dedicada vigilância.

Especialmente no Brasil e na América do Sul, continente que voltou, nos últimos anos, a viver sob ameaça de governos autoritários, parlamentos autocráticos, extremistas, neoliberais e conservadores. Ou seja, de ideologia neodireitista.

Por fim, cabe ressaltar: a adoção da categoria ser social é indistinta para qualquer natureza de deficiência. Não se postula aqui algum (outro) eufemismo para a diversidade e inclusão, pois o que está em discussão é a abolição completa do capacitismo por intermédio da abolição do trabalho alienado e a universalização do exercício da omnilateralidade, nos termos da teoria social de Karl Marx. Talvez, para seu efetivo reconhecimento como ser social, adotando o trabalho humano, humanizado e humanizador como predicado de sua ontologia, seja necessária imersão radical da vida social das PCD na assertiva “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx; Engels, 2010, p. 26).

Outra forma de socialização, portanto, é premente para que os direitos conquistados se tornem, efetivamente, a liberdade.

REFERÊNCIAS

ALAMINOS, C. **Fundamentos da educação especial**: aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>. Acesso em: 19 dez. 2025.

ALCOCK, P. **Understanding poverty**. 2. ed. [S. l.]: Palgrave Macmillan, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-25666-2>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BARBOSA, L. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça**: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E. R.; CISLAGHI, J. F.; SOUZA, G. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. *In*: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. (org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. [S. l.]: Navegando Publicações, 2020. p. 103-121.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness.** Great Britain: Palgrave Macmillan Ed, 2009

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

CASIMIRO, F. H. C. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo - vol. 3: as mutações do olhar: o século XX.** São Paulo: Vozes, 2008.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2008.

DENES, G.; KOMATSU, B. K.; MENEZES-FILHO, N. Uma avaliação dos impactos macroeconômicos e sociais de programas de transferência de renda nos municípios brasileiros. **Revista Brasileira De Economia**, v. 72, n. 3, p. 292-312, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20180014>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SUMÁRIO

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOYAL, L.; GOUGH, I. **A theory of human need**. [S. l.]: The Macmillan Press, 1991.

FINKELSTEIN, V. **Reflections on the Social Model of Disability**: The South African Connection. The Disability Archive UK, 2005. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-Reflections-on-the-Social-Model-of-Disability.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

FINKELSTEIN, V. **The social model of disability repossessed**. The Disability Archive UK, 2001. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-soc-mod-repossessed.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 13-30.

GOODLEY, D. **Disability studies**: Theorising disablism and ableism. [S. l.]: Routledge, 2014.

GOODLEY, D. **Disability and other human questions**. [S. l.]: Emerald Publishing, 2021.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere (1929-1935). In: COUTINHO, C. N. (org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. AMPID, 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade-1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. São Paulo: Zahar, 1967.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

SUMÁRIO

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil**, v. 2, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/68180073/Corpos_in_capazes_a_cr%C3%ADtica_marxista_da_defici%C3%A2ncia. Acesso em: 19 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório anual 2022**. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-03/ONU_Brasil_Relatorio_Anual_2022.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **International Classification of Impairments, Disabilities e Handcaps**. Genebra: OMS, 1980. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **WHO global disability action plan 2014-2021**: Better health for all people with disability. [S. l.]: WHO Document Production Services, 2015

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [S. l.]: CERMI, 2008.

PANSINI, F.; SOUZA MATOS, M. A. de. As funções da educação para as pessoas com deficiência: o que apontam os organismos internacionais? **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 26, p. 365-380, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i26.715>. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7159>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PEREIRA, C. P. **Proteção social no capitalismo**: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, C. P. Nova Direita, corporocracia e política social. In: PEREIRA-PEREIRA, P. A. (org.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**: transfigurações da política social. São Paulo: Cortez; Politiza, 2020.

SANTOS, S. F. dos; SOUZA, D. C. de. Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho – Revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, e80111637688, 2022. Disponível em <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/37688/31426/414992>. Acesso em 21 jan. 2026

SANTOS, S. A. **A pessoa com deficiência como ser social**: aproximações à teoria social de Marx. 2024. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo ontem e hoje. [S. l.]: CEDAS, 1986.

STOPA, R. **O direito constitucional ao benefício de prestação continuada da assistência social (BPC)**: o penoso caminho para o acesso. 2017. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007.

Parte

4

**PROGRAMAS E INSTRUMENTOS
ESPECÍFICOS DO PROJETO
EDUCACIONAL DA NOVA DIREITA**

13

Lucía Caride

DETRAS DEL VIDRIO OSCURO:

**LAS DINÁMICAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
Y LAS PEDAGOGÍAS DE MERCADO EN
LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA¹**

1

El capítulo se inscribe en el proyecto de investigación "La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI", financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (PICT 2020-2910).

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.13

INTRODUCCIÓN

El 10 de diciembre de 2023 Javier Milei asumió la presidencia de Argentina luego de un pacto con el líder de Cambiemos y ex presidente Mauricio Macri, que hizo posible el triunfo de La Libertad Avanza en el ballottage electoral que tuvo lugar en el mes de noviembre. Luego del acto de asunción, el presidente electo saludó desde el balcón de la Casa Rosada: “Hola a todos. ¡Viva la libertad, carajo! ¡Viva la libertad, carajo! ¡Viva la libertad, carajo! [...] Hoy, los argentinos de bien hemos decretado el fin de la noche populista y el renacer de una Argentina liberal y libertaria. [...] Que Dios los bendiga y que las Fuerzas del Cielo nos guíen para ser el mejor gobierno de la historia”. Al día siguiente, lunes 11 de diciembre, se publicó en el Boletín Oficial el Decreto N° 8/2023 (DNU-2023-8-APN-PTE), que modificó la Ley de Ministerios vigente hasta ese momento y estableció 9 carteras: 1) Interior, 2) Relaciones exteriores, comercio internacional y culto, 3) Defensa, 4) Economía, 5) Infraestructura, 6) Justicia (que hasta aquí había sido *Justicia y Derechos Humanos*), 7) Seguridad, 8) Salud; y 9) Capital Humano. Las áreas de Cultura, Trabajo, Energía, Transporte, Minería, Educación y Comunicación tienen, en esta estructura, rango de secretarías. A pocos de cumplirse el primer mes del mandato de Javier Milei, el presidente estadounidense Donald Trump dialogó con el medio *Breitbart News* y dijo: “El tipo de Argentina dijo que el mejor tipo de todo el mundo es Donald Trump. Me llamó justo después de ganar. Nunca había hablado con él. Me llamó para darme las gracias. Le dije: ‘Oh, ¿por qué querés darme las gracias?’ Me dijo: ‘Tus políticas allanaron el camino para esto’. Lo tiene todo. Me llamó la noche que ganó las elecciones y me lo agradeció mucho, me lo agradeció profusamente. Se llama ‘Make Argentina Great Again’. Tiene sombreros MAGA”. Tomando por sorpresa incluso a sí mismas, las fuerzas de la derecha dura han llegado al poder en las democracias liberales alrededor del mundo (Brown, 2020).

Tenemos problemas para nombrar lo que está sucediendo. ¿Qué es todo esto? (Brown, 2020). Esta cosa que avanza, ¿qué es? El

SUMÁRIO

neoliberalismo en tanto razón mundo² (Laval y Dardot, 2017) parece ser cada vez más efectivo al extender e imponer la lógica del capital a todas las relaciones sociales, hasta hacer de ella la forma misma de nuestras vidas. Se extienden, entonces, las dinámicas de producción de un cierto tipo de ordenamiento de las existencias, sujetos sometidos a la difusión y multiplicación de la forma empresarial desde el interior del cuerpo social y al uso de la violencia institucional para el disciplinamiento social. Estas transformaciones encarnan en un conjunto de relaciones de poder mediante las cuales las sociedades y sus instituciones, así como también la naturaleza y las subjetividades, son sometidas a la ley de la acumulación del capital financiero (Laval; Dardot, 2017). Así, la noción de *racionalidad política* nos revela hasta qué punto estamos gobernados por las formas de la razón que moldean y limitan nuestra conducta (que conducen nuestras conductas) de modos imperceptibles, inmateriales e inadvertidos (Brown, 2018).

Si cada uno construye su destino en orden a las propias capacidades, carga sobre sí y para sí la tarea de producirse a sí mismo para responder a aquello que el “nuevo” orden simbólico y productivo demanda: el individuo siente que tiene que esforzarse cada día más para superar o mantener la posición social en la que se encuentra. Las secciones que conforman este capítulo se proponen documentar los modos en que la razón neoliberal, vía las pedagogías positivas y las perspectivas de la educación emocional (entre otros procesos, desde ya), se orienta a capturar los modos en que se nombra y piensa el sujeto en la época. La educación emocional es el lenguaje político y pedagógico desde el que habla la razón neoliberal en nuestro tiempo, su *episteme*. Somos hablados por ella, la hablamos también.

En el marco del debilitamiento de aquello que en el orden político representa lo común la educación constituye un campo

2 “La aseveración de que el neoliberalismo es profundamente destructivo para el carácter y el futuro de la democracia en cualquiera de sus formas tiene su premisa en un entendimiento de este, el neoliberalismo, como algo más que un conjunto de políticas económicas, una ideología o una reconfiguración de la relación entre el Estado y la economía” (Brown, 2020).

SUMÁRIO

atravesado por la renovación de las luchas por los bienes culturales y simbólicos y las disputas en torno a la configuración de los sujetos pedagógicos. Esta nueva fase de la dominación neoliberal afianza una racionalidad política que produce, en su propia renovación, las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la recontextualización de las teorías del capital humano, la psicología positiva y la educación emocional³. Las pedagogías positivas, su circulación social y pregnancia, son parte de los modos en que la época es nombrada, a la vez que producida. Unas y otras participan de la constitución contemporánea de formas de producción de la verdad de sí que contribuyen al cuestionamiento más amplio de los marcos de referencia normativos, científicos y culturales que estructuran la vida común en nuestra sociedad y abonan el robustecimiento de procesos de subjetivación individualizantes. En estos procesos estructurales se configura un lenguaje que nos convoca a un trabajo muy específico sobre nosotros mismos desde perspectivas que han dado en llamarse pedagogías positivas y educación emocional.

Este capítulo retoma también un trabajo de investigación que llevé adelante en el marco de una tesis doctoral⁴, orientada

- 3 Desde Abramowski (2018) diremos que la educación emocional es una perspectiva teórica, política y pedagógica inspirada en la noción de inteligencia emocional muy difundida en los 90. Sus diferentes versiones comparten una serie de rasgos centrales: conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones y desarrollo de habilidades socioemocionales para la mejora de los aprendizajes.
- 4 La tesis que defendí recientemente en el marco de mis estudios de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de Sofía Thisted y Mae Martínez, llevó por título "Procesos de reconfiguración de los sujetos pedagógicos y las prácticas educativas desde la educación emocional en la racionalidad neoliberal contemporánea". La investigación tuvo lugar entre 2017 y 2023 en el marco de proyectos de investigación y equipos de cátedra de los que formo parte en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: 1) UBACyT "Nueva gestión pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires" (2015 a la actualidad), con dirección de Myriam Feldfeber, 2) UBACyT "(Re)configuraciones de las políticas educativas sobre la diversidad en la provincia de Buenos Aires. Un abordaje histórico-etnográfico en el post ASPO", con dirección de María Laura Diez y Sofía Thisted. Integro las cátedras de Política educacional (B) y Problemas Pedagógicos contemporáneos (B) (FFyL/UBA) y Política e instituciones educativas (FSOC/UBA).

SUMÁRIO

a documentar y analizar la afectación que estas transformaciones movilizan sobre los procesos de subjetivación en el campo educativo. Las dinámicas que asumen las perspectivas de la educación emocional en el conjunto de la vida social se muestran así en una complejidad mayor, vinculada con las formas contemporáneas del gobierno de las almas en la época; tan hechas propias que transcurren, generalmente, inadvertidas. Así, este trabajo busca inscribir las perspectivas de la educación emocional en coordenadas epocales más amplias vinculadas con las propias transformaciones de la razón neoliberal y sus modulaciones en la totalidad de la vida social, incluyendo su legitimación y reproducción en el campo estatal. El esfuerzo de la crítica se orientó a develar dos cuestiones principales: por un lado, los modos en que estas perspectivas tratan de modular la vida escolar al redefinir los términos en los que se piensan cuestiones como la atención y la motivación, ofrecen teorías acerca del desarrollo infantil y los aprendizajes u orientan las políticas de formación y el trabajo docente; por otro, advertir su pregnancia en vastas dimensiones de la vida social; incluso aún (o principalmente) entre quienes creen hallarse a salvo. En el trabajo llevado adelante se propuso comprender la extensión contemporánea de la racionalidad neoliberal y los procesos de subjetivación que en ella se configuran desde el estudio de la circulación social de las perspectivas de la educación emocional y los modos en que desde ellas se producen los sujetos pedagógicos, a partir de una serie de dimensiones centrales:

1. La consolidación y formalización de un campo de saber vinculado con la producción internacional y nacional de conocimiento científico sobre el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niveles obligatorios y la formación docente.

SUMÁRIO

2. Los discursos de organismos internacionales orientados a la construcción de una *agenda internacional emocionalizada* y sus orientaciones de políticas públicas para el campo educativo.
3. Las disputas por el reconocimiento jurídico de la educación emocional en la legislación nacional y provincial, atendiendo a la centralidad que han adquirido estas perspectivas en la arquitectura normativa de nuestro país en materia educativa.
4. La configuración de actores públicos y privados que promueven la instalación de estos discursos en el campo educativo.
5. Las transformaciones culturales y simbólicas que se organizan desde su circulación social en torno al sujeto y las dinámicas de subjetivación contemporáneas.
6. Las relaciones que los sujetos establecen en diferentes espacios de la vida social con un conjunto de políticas públicas orientadas a la formación en habilidades sociales y emocionales en los territorios.
7. La circulación social de bienes culturales específicos vinculados con la educación emocional, como es el caso de la literatura infantil y juvenil o las redes sociales.

Este capítulo retoma entonces algunos de estos desarrollos para componer una manera, siempre en movimiento, abierta y provisoria de pensar la época *desde* el estudio de la circulación social de las pedagogías positivas y las perspectivas de la educación emocional, en una insistente preocupación por sostener una reflexión en torno a los sujetos, el lazo social y la constitución de lo común en el marco de dinámicas más amplias de legitimación de discursos de derecha en Argentina y la región.

LA CIRCULACIÓN SOCIAL DE LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ARGENTINA (O ACERCA DE LA CONDICIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA DOMINACIÓN NEOLIBERAL)

*¿Qué saberes se arrojan sobre los cuerpos, qué
disciplinas, qué conductas los organizan y disparan
como acumulación productiva?*

*María Pía López. Quipu. Nudos para una
narración feminista (2021)*

*Todo se individualiza aquí [...]. No hay conflictos sociales
o sindicales, y si a un empleado lo echan de la oficina
de correos en la que trabajó más de veinte años, no
hay posibilidad de que se solidaricen con un paro o una
manifestación, por eso, habitualmente, los que han sido
tratados injustamente se suben a la terraza del edificio
de su antiguo lugar de trabajo con un fusil automático
y un par de granadas de mano y matan a todos los
despreocupados compatriotas que se cruzan por allí.*

Ricardo Piglia, El camino de ida (2013)

EL NEOLIBERALISMO COMO *RAZÓN-MUNDO*: ALGUNOS ASPECTOS CENTRALES DEL PROCESO DE SUBJETIVACIÓN⁵ CONTEMPORÁNEO

En su hoy ya clásico libro *La nueva razón del mundo. Ensayo
sobre la sociedad neoliberal* Laval y Dardot (2013) sostienen que,

5 En el sentido que define Foucault, corresponde a una modificación del sujeto por medio de un trabajo de conocimiento tanto de sí mismo como de las fuerzas que les son externas y que determinan en mayor o menor grado su conducta.

SUMÁRIO

desde finales de la década de 1970 e inicios de la de 1980, el neoliberalismo, en tanto mutación en el orden social capitalista (Murillo, 2018) y metanarrativa global, fue pensado como si fuera al mismo tiempo una *ideología* y una *política económica* directamente inspirada en esa ideología: “el núcleo duro de tal ideología estaría constituido por la identificación del mercado con una realidad natural. [...] Bastaría con dejar que dicha realidad actúe por sí misma para conseguir equilibrio, estabilidad y crecimiento. Toda intervención del gobierno, por el contrario, sólo podría desajustar y perturbar este curso espontáneo [...]. El neoliberalismo, entendido de esta forma, se presenta como una rehabilitación del puro y simple *laissez-faire*” (Laval; Dardot, 2013, p. 8). En esta línea Brown (2016) define al neoliberalismo como “algo más” que un conjunto de políticas sociales o económicas, una ideología o una reconfiguración de la relación entre el Estado y la economía. En *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo* (2016) insiste en señalar que se trata más bien de un orden normativo de la razón que, a lo largo de tres décadas, se convirtió en una racionalidad rectora amplia profundamente diseminada⁶. En este sentido, el neoliberalismo es (a la vez que es mucho más) la conquista del poder económico y político por parte de las formas contemporáneas del capitalismo financiero mundial, la individuación de las relaciones sociales y el desmantelamiento de los sistemas de protección social⁷, la polarización extrema entre ricos y pobres, la aparición de un nuevo sujeto y desarrollo

6 La lógica del gerenciamiento o aquello que Foucault (2007) denominó “sociedad de empresa” y/o “sociedades de control” constituyen las lógicas que en el presente asumen las instituciones. Las luchas y las líneas de fuerzas que se traman en su cotidianeidad” (Grinberg; Langer, 2013, p. 31). Ello implica una tendencia a elidir la cuestión social y constituir a todo sujeto en empresario de sí (Murillo, 2018).

7 Desde la noción de *vidas precarias*, Butler (2006, p. 5) diferencia el desamparo original, propio de la condición humana, y el desamparo restrictivo de lo humano basado en la exclusión: “La vida se cuida y se mantiene diferencialmente y existen formas radicalmente diferentes de distribución de la vulnerabilidad física del hombre a lo largo del planeta”.

de padecimientos psíquicos de diverso orden⁸ (Brown, 2016; Laval; Dardot, 2017; Stolkner; Ferreyra, 2020; Molina; Zelmanovich, 2024). El neoliberalismo, en términos de Laval y Dardot (2017, p. 14), “lejos de limitarse a la esfera económica, tiende a totalizar, o sea, a «hacer mundo» mediante su poder de integración de todas las dimensiones de la existencia humana. Razón del mundo que es, al mismo tiempo, una «razón-mundo»”.

El neoliberalismo, antes que una ideología o una política económica es, de entrada y ante todo, una racionalidad; que tiende a estructurar y a organizar no sólo la acción de los gobernantes sino también la conducta de los propios gobernados. La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación. [...] El neoliberalismo se puede definir como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia (Laval; Dardot, 2013, p. 11).

Es un modo distintivo de razón, de producción de sujetos, una “conducción de las conductas” y un esquema de valoración (Foucault, 2007). Encarna una reacción económica y política que se opone al keynesianismo y el socialismo democrático, y constituye en sí mismo una práctica más generalizada de “economizar” esferas y actividades hasta entonces regidas por otras tablas de valor (es un objetivo a realizar y universalizar, un “proyecto de sociedad”: que la sociedad se vuelva un mercado). Sin embargo, en sus diferentes

8 Se calcula que en 2020 el 15% de los años de vida perdidos serán atribuibles a problemas mentales y que los países en vías de desarrollo verán incrementada la carga de morbilidad debida a ellos en las próximas décadas (Stolkner; Ferreyra, 2020). En esta problemática operan las articulaciones entre la economía, las formas institucionales societales y la vida cotidiana de las personas, en rápida y dramática transformación en el período (Stolkner, 1994). El incremento de la brecha de desigualdad en la distribución de la riqueza social, la pobreza, la precarización de las condiciones en las que se ancla la seguridad e identidad en las personas (Feijoo, 2001) y los fenómenos consecuentes de desafiliación (Castel, 1997) complejizan la producción de padecimiento en las dimensiones subjetivas del proceso de salud/enfermedad/atención (Stolkner, 2001).

modulaciones a través de países, regiones y sectores, en sus varias intersecciones con culturas y tradiciones políticas existentes y en sus convergencias con otros discursos, así como en su absorción de ellos, el neoliberalismo toma formas diferentes y engendra contenidos y detalles normativos diversos.

Es globalmente ubicuo, aunque no está unificado ni es idéntico a sí mismo en el espacio y el tiempo. [...] El neoliberalismo como política económica, modalidad de gobernanza y orden de la razón es un fenómeno global aunque inconstante, cambiante, diferenciado, asistemático, contradictorio e impuro (Brown, 2016, p. 12).

Neoliberal es la dinámica de reestructuración de las relaciones sociales capitalistas que, a partir de los años setenta, otorgó aún más poder al capital sobre el trabajo, al punto de incluir a la vida entera en la esfera de su valorización. Pero *neoliberal* también es el proyecto político que aspira a alinear la vida bajo la *forma empresa* (empresa capitalista, se entiende) como una unidad más alta y digna de la acción colectiva. Si lo neoliberal es interpretado como la modalidad del capitalismo actual, podemos decir que no hay un afuera del neoliberalismo (Sztulwark, 2020, p. 45).

El gobierno, entendido entonces como *actividad* más que como *institución*, lejos de recurrir tan sólo a la disciplina para alcanzar al individuo en lo más íntimo, apunta a la conquista de un auto-gobierno, a producir cierto tipo de relación consigo mismo; en definitiva, un gobierno de sí⁹. Gobernar es entonces conducir las conductas, tanto la que se tiene *hacia uno mismo* como hacia los demás (Laval; Dardot, 2013). Este modo de pensar el neoliberalismo constituye una concepción sobre la época que nos advierte, una vez más, sobre lo infructuoso de caracterizarla como un momento de "retirada del Estado en favor del mercado". Justamente, "esta oposición entre

9

Foucault denomina *gubernamentalidad* al "encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí" (2007, p. 352).

SUMÁRIO

el mercado y el Estado es uno de los principales obstáculos para caracterizar con exactitud el neoliberalismo" (Laval; Dardot, 2013, p. 13). Dentro de la racionalidad neoliberal los sujetos condensan a la vez aquello que "es" y "debe ser"¹⁰, "lo que deberíamos ser y aquello en lo que nos convierte la racionalidad a través de normas y de la construcción de ambientes"¹¹ (Brown, 2016, p. 25). La distancia a recorrer entre aquello que *somos* y lo que *podríamos ser* constituye un campo fértil para la imaginación y la movilización de narrativas sobre nosotros mismos".

En esta trama epocal las perspectivas de la educación emocional alientan la producción de sujetos cada vez más singular y particular, y exigen, por parte de las instituciones escolares, un tratamiento acorde a esa individualidad. Si no puedo dormir, tengo una aplicación que me guía a conciliar el sueño. El celular cuenta mis pasos y me avisa si cumplí con la meta diaria para bajar los niveles de glucosa, puedo poner una *playlist* para calmarme, respirar, tranquilizarme o conciliar el sueño. Los almohadones, las cartucheras, las libretas, los vasos y las remeras vienen con mensajes ("soltá", "vive, ríe, ama, sueña", "inhala, exhala"). Los objetos y las personas nos dicen cosas, nos dicen cómo vivir. Ser cada quien suficiente para sí mismo, en un gesto que desplaza al otro a una función prescindente a la vez que inscribe esa falta en un objeto de consumo provisto por el mercado. Vete, ya no *te* necesito. Vete, ya no *me* necesitas. A decir

10 Desde la noción de *cultura empresarial*, Rose (2019) delimita un conjunto de discursos, prácticas y dispositivos de gobierno a la distancia que accionan de forma entrelazada en pos de forjar un programa político y cultural que cobra legitimación a partir de la promoción de un régimen de subjetivación basado en la figura idealizada del ciudadano autónomo, activo y responsable de los estilos de vida que elige (Landa; Córdoba, 2020). El *saber hacer* está siendo gradualmente reemplazado por el *saber ser*, fundado en las mismas cualidades genéricas que se valoran en la vida cotidiana y que son de orden afectivo: la capacidad de generar confianza, de comunicación, de identificarse con el otro (Marengo *et al.*, 2013).

11 "En las sociedades post industriales se percibe al sujeto como inventor de sí mismo y más libre que nuestros antepasados frente a los límites que le imponen otras personas. Paradójicamente, esa libertad de elección aumenta la sensación de ansiedad y angustia y culpa que se sufre en la sociedad de hoy" (Salecl, 2018, p. 11).

de Sennett (2000), nuestro tiempo trata a la dependencia como un aspecto vergonzoso de la condición humana. La pregunta “¿quién me necesita?” se transforma y el sistema irradia indiferencia en tanto no hay razón para ser necesitado (Sierra; Delfino; Ruiz, 2016). Nuestra época perfora, incansable, el contrato social en el que nos reconocemos como semejantes (Zelmanovich, 2003). En esta época en la que se insiste en el individuo reflejo de sí mismo, mismidad totalizante; ¿no es acaso urgente pensar la cuestión del sujeto pedagógico que en ella se va forjando? ¿a qué renunciamos cuando nuestra preocupación se centra, casi exclusivamente, en el “bienestar emocional”? Son preocupaciones y preguntas que no se responden fácilmente, y está bien mantenerlas abiertas y vigentes.

En otro orden de cosas es importante plantear que la promesa de erradicación de los antagonismos y del conflicto encuentra, en las perspectivas de la educación emocional, un gran aliado, por dos razones. Por un lado, ellas no niegan el conflicto como parte inherente de la vida social aunque lo reducen o bien al choque de “puntos de vista diferentes” o bien a un “problema de gestión de las emociones, que es en realidad una distorsión cognitiva que es necesario corregir”. Si el problema no es el mundo sino cómo lo vemos, y si podemos entonces hacerlo desde infinitas posiciones que cada quien decide asumir; pues entonces estaríamos frente a la posibilidad ilimitada de producir interpretaciones de mundo: “se trata de la postulación constante de la ausencia de límites efectivos que imposibiliten o trunquen la capacidad de transformarse o reconvertirse” (Álvaro; Rosell; Speziale; Muniagurria, 2021, p. 188). El efecto resultante es un acople del sujeto a las condiciones de vida maquinales de la razón neoliberal (cuestión sobre la que me detendré especialmente en el siguiente capítulo). Así, la confrontación de posiciones en la lucha política queda reducida a un desencuentro de opiniones entre individuos y el cambio social a un cambio de posición en los

modos de ver. La tarea del perfeccionamiento de sí se vuelve inconclusa desde su propia formulación¹².

Bajo el supuesto del autodominio, se ponen a disposición diferentes técnicas orientadas a la mejora personal. Los programas de entrenamiento de *mindfulness*¹³, por ejemplo, enseñan a los individuos a concentrarse intensamente en sus emociones y optimizar los efectos para su bienestar personal¹⁴. En sus versiones corporativas, el *mindfulness* es presentado como un conjunto de técnicas orientadas a “aumentar el desempeño de la fuerza de trabajo, reducir el ausentismo y crear una cultura corporativa más sólida y emocionalmente sana” (Cabanas; Illouz, 2019, p. 250). Sostienen que el sujeto modelado por estas prácticas se presenta como ciudadanos autogobernados cuyos comportamientos y aspiraciones tienen como base y limitación sus propias personalidades, gustos, decisiones, motivaciones, emociones, creencias, objetivos, sueños y proyectos de vida, “considerados todos ellos aspectos inherentes a la psique que pueden ser satisfechos, desarrollados y dominados mediante

SUMÁRIO

- 12 “El discurso neoliberal de la felicidad no debe ser visto como una idea general y abstracta de bienestar y satisfacción. Más bien debería considerarse un conjunto particular de cosas que *se debería hacer*, que define y prescribe una estructura de sentimientos particular, es decir, una manera específica de ser, actuar y entender el mundo, altamente individualista y emocionalmente saturada” (Cabanas; Illouz, 2019, p. 247).
- 13 En ocasión de la invitación que hizo el diputado nacional Alberto Assef (UCR) a la Fundación Educación Emocional, uno de sus embajadores propuso a los asistentes compartir un ejercicio de *mindfulness*: “Desde un lugar de amor y sabiduría les pido que vayamos relajando, que apoyen los pies de manera firme en el suelo y la espalda lo más recta posible; lo cual es una de las cosas que se podrían enseñar en las escuelas. Empezamos a tener cada vez más conciencia sobre la respiración y vamos a hacer una respiración en tres pasos, simple. Inhalo y cuento hasta tres, respiro tres segundos y exhalo tres segundos. Les pido que cada vez que exhalen, sientan cómo se relaja el cuerpo. ¿Cómo se sienten? Los veo más relajados, ¡yo me siento como si estuviera en mi casa! Esto que acaba de suceder nos armoniza” [transcripción propia].
- 14 Como parte del trabajo de campo, cursé *Mindfulness en las escuelas: hacia una educación más consciente* (Fundación INECO) en 2019, un seminario orientado a “entrenar las habilidades de atención plena en los educadores, con el objetivo de brindarles herramientas útiles y basadas en evidencia neurocientíficas, las cuales ayuden a mejorar la calidad educativa, reducir el nivel de estrés y favorezcan el desarrollo cognitivo, emocional e interpersonal de los alumnos”.

SUMÁRIO

actos de elección y consumo¹⁵. Desde su perspectiva este modelo convierte a los ciudadanos en *psiudadanos*, definidos como un tipo de subjetividad individualista y consumista que los hace clientes y cuya funcionalidad como individuos está ligada a la búsqueda y el desarrollo de la propia felicidad (Cabanás; Illouz, 2019).

La educación emocional guarda, así, puntos de contacto con un clima epocal signado por el *ethos* terapéutico contemporáneo originado a partir de la expansión de la cultura de la terapia y del análisis introspectivo hacia zonas de la vida social que le eran ajenas (Nóbile, 2017, p. 24). Lejos de anunciar una pérdida de emocionalidad, nuestra época es testigo de su intensificación al punto tal - dice Illouz - de orientar la vida personal hacia la realización de proyectos emocionales (por ejemplo, "amor romántico", "superar la depresión", "hallar paz interior", "ser más compasivo") y la creciente legitimación de acciones basadas en puras emociones¹⁶ (por ejemplo, abandonar una carrera o un matrimonio porque no provocan suficiente goce emocional). ¿Cómo llegamos a este punto?, ¿cómo se da esa coproducción irreversible de mundos emocionales y económicos? (Illouz, 2019). El campo pedagógico no se constituye, en consecuencia, en una esfera impermeable o intocada por estos procesos sino que en él se han enhebrado y anudado, también, las perspectivas de la educación emocional; reconfigurándolo. Sobre estas cuestiones, intentan volver, una y otra vez, los apartados siguientes.

En esta línea, diferentes organismos internacionales y gran parte de la literatura académica de los países centrales vienen llevando adelante investigaciones y produciendo recomendaciones

15 Esta subjetividad es el resultado de un proceso de individualización y psicologización (Nóbile, 2017) que ha transformado los órdenes político y sociales de responsabilidad en las sociedades neoliberales, presentando sus déficits, contradicciones y paradojas estructurales en términos de rasgos psicológicos y responsabilidades individuales (Cabanás; Illouz, 2019).

16 A decir de Brown (2016), "conforme la racionalidad neoliberal reconstruye al ser humano como capital humano, una versión previa del *homo economicus* como un maximizador de interés da paso a una formulación del sujeto como miembro de una empresa y como una empresa en sí mismo".

SUMÁRIO

para los Estados que plantean una fuerte asociación entre las habilidades socioemocionales y los logros de los alumnos como explicación de las mejoras en el rendimiento escolar, la permanencia y el egreso en los niveles obligatorios y cierta capacidad predictiva sobre la realización de estudios superiores. Así, se ha incrementado en la región el interés por analizar las relaciones existentes entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes en los niveles obligatorios y en la formación docente. Esto ha llevado a la formulación de modelos explicativos que buscan construir las bases de una educación basada en evidencias para la toma de decisiones de política pública, entendiendo, por esto, un modo específico de construcción del conocimiento desde lógicas más comprobacionistas, generalizables y estandarizadas. El relevamiento documental llevado adelante muestra que, conforme aumenta la valoración internacional de las habilidades socioemocionales, éstas son definidas también de modo diverso en la literatura sobre el tema y, hasta el momento, no se dispone de una conceptualización unificada a nivel internacional o regional respecto a cómo clasificarlas. Esta dispersión conceptual ha derivado en problemas de orden técnico y al uso de diferentes modelizaciones por parte de los países de la región, incluyendo a Argentina. Dado que la aproximación paradigmática a la evaluación de habilidades socioemocionales en nuestro país y la región ha sido hasta el momento predominantemente cuantitativa, un análisis específico de los instrumentos advierte respecto de una división sexual de las habilidades socioemocionales (al atribuir dominios diferentes de las habilidades socioemocionales a cuestiones de género desde perspectivas binarias) y usos restringidos de la diversidad asociados a explicaciones culturalistas sobre el clima escolar y la importancia dada a la "apertura a la diversidad". Así, estas nociones remiten matrices esencialistas en un proceso de reificación de lo cultural y expropiación de lo político (Martínez; Diez, 2019) al plantear la dinámica intercultural como un espacio de encuentro entre personas, antes que imbricada en procesos y relaciones en constante transformación. Por lo general este

SUMÁRIO

tipo de estudios se inscribe en líneas de investigación preocupadas por explicar las diferencias en el rendimiento escolar de los alumnos y concluyen que los denominados factores intelectuales o de aptitud para el estudio son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y el éxito laboral fuera de los entornos educativos. El peso de la explicación recae, en consecuencia, en la capacidad de las personas para adaptarse a diferentes contextos y desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan esa modulación. Así, la investigación sobre las relaciones entre las habilidades socioemocionales y el desempeño académico impulsa y ofrece fundamentos y bases para la creación de programas y definición de líneas de política pública para su enseñanza, así como también políticas de evaluación que tienen un impacto importante en la región.

Por otra parte, el estudio de las habilidades socioemocionales se ha constituido en un área de especial interés dada la importancia que diferentes equipos e investigadores le asignan para la prevención y mitigación de conductas consideradas riesgosas (tales como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia y el abrazo temprano, entre otras) y el logro del bienestar psicológico. El trabajo de campo realizado permite advertir respecto de la penetración del pensamiento positivo y las perspectivas de la educación emocional en el campo de la salud mental y en los modos de abordaje de las múltiples expresiones del padecimiento en los espacios educativos y la vida en general. Constituye, en Argentina, una dimensión poco explorada aún desde la investigación educativa que demanda una mayor atención y articulación con otras disciplinas e indagaciones preocupadas por estas cuestiones.

La empiria construida permite advertir también indicios de un creciente número de tesis de grado y posgrado que se han dedicado a estudiar los potenciales aportes de las perspectivas de la educación emocional al campo educativo desde enfoques cualitativos, que involucran a ámbitos tanto públicos como privados de nuestro país. Una breve caracterización de las diferentes líneas que organizan

estos trabajos reconoce en ellos un esfuerzo por documentar de qué modos la incorporación de las habilidades socioemocionales en la enseñanza sería condición para la mejora de los aprendizajes y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en diferentes áreas de conocimiento o cuáles serían los condicionantes de su efectiva implementación en los niveles obligatorios y en la formación docente. Desde perspectivas críticas hacia estos procesos, investigaciones de carácter exploratorio analizan las reconfiguraciones que las pedagogías positivas y las perspectivas de la educación imprimen sobre lo escolar, a partir de estudios específicos sobre la implementación de la ESI, el abordaje de la conflictividad escolar o las políticas de evaluación de los aprendizajes en diferentes jurisdicciones de nuestro país.

A la luz de los hallazgos del trabajo de campo realizado es posible también plantear que, en los últimos años, diferentes provincias de nuestro país han avanzado significativamente en la orientación de sus políticas curriculares y docentes hacia algún tipo de incorporación de las habilidades socioemocionales; con especial velocidad en la llamada post pandemia. Así, encontramos un panorama jurisdiccional complejo, que muestra la progresiva institucionalización heterogénea de aquellas orientaciones internacionales más allá incluso de definiciones nacionales o federales sobre el asunto. En esta trama se advierte el robustecimiento de un campo de profesionalización del saber desde estas perspectivas, amplio y de difícil sistematización (creación de carreras de posgrado, trayectos de especialización, cursos, investigaciones, jornadas, congresos y eventos que reúnen a quienes vienen pensando e investigando desde los marcos interpretativos que estas perspectivas ofrecen). La expansión de la institucionalización de la educación emocional en Argentina generó una fuerte demanda por teoría en la medida que dicho proceso se volvió cada vez más diferenciado y complejo. De tal manera, la producción teórica y legislativa sobre el tema no sólo expresaba la demanda por legitimar las bases epistemológicas de estas perspectivas y la regulación que suponía para el gobierno de la

SUMÁRIO

educación en cada uno de los territorios sino que respondía también a la necesidad de formación y certificación de los actores que cada vez más se implican en estas dinámicas. La ausencia de leyes nacionales u orientaciones federales vinculadas con la educación emocional en nuestro país imprimió rasgos heterodoxos a estas dinámicas de desarrollo normativo e institucionalización que tuvieron lugar a nivel jurisdiccional. La ausencia de sistematizaciones oficiales de las organizaciones avaladas por el Estado que aseguren el reconocimiento de los trayectos formativos por ellas ofrecidos colaboró en la informalización de los mismos, así como en su falta de regulación; configurándose un prolífico negocio para quienes las ofrecen.

Una aproximación más cabal de estos asuntos demandó una sistematización de mayor profundidad que diera cuenta de la presencia sostenida (y cada vez más relevante) de organizaciones, fundaciones y emprendedores de diversa escala, la conformación de redes nacionales e internacionales y la creciente institucionalización de las perspectivas de la educación emocional en campo estatal. La preferencia de la investigación educativa por documentar la participación del sector privado ha conducido a subvalorar y representar erróneamente ciertas cuestiones que, en este caso, considero, cobran una importancia vital. La empiria sistematizada muestra que el impulso a las perspectivas de la educación emocional y la psicología positiva en el campo educativo ha encontrado, en un conjunto de actores públicos, un gran aliado, incorporándolas como parte del trabajo burocrático y político en diversas escalas en nuestro país (nacional, provincial y municipal). Por otra parte, resulta importante advertir respecto a la importancia que tienen, en los territorios, las organizaciones de menor talla que cotidianamente impulsan estas perspectivas en Argentina. Actores privados y públicos sostienen la organización de eventos vinculados con la educación emocional que resultan de una gran convocatoria en las diferentes jurisdicciones de nuestro país y que constituyen espacios de encuentro, de circulación de un *decir experto*, experiencias, recomendaciones de lecturas

SUMÁRIO

y divulgación de ejercicios, materiales y recursos que se proponen como un territorio pedagógico valioso para los participantes y sus instituciones. Los eventos y actividades vinculadas con la divulgación de la educación emocional son escenas de gran significatividad para quienes forman parte de estas redes y organizaciones en los territorios y, en tanto tales, representan también instancias definidas y organizadas cada vez más solidariamente entre el sector público y el privado. Su carácter disperso, heterogéneo y poco articulado posiblemente explique la poca atención que la investigación educativa les ha brindado hasta el momento.

En los últimos años y con especial fuerza a partir de la pandemia, los proyectos orientados a la incorporación de la educación emocional en los niveles obligatorios y la formación docente (una incorporación que, dependiendo el proyecto, asume la forma de un contenido a considerar entre otros, un espacio curricular propio o una perspectiva transversal) se han multiplicado, impulsados por diferentes fuerzas políticas, fundaciones y ONG tanto a nivel regional, nacional y jurisdiccional. El relevamiento sistemático de las políticas públicas impulsadas, las orientaciones curriculares definidas y la producción de materiales y recursos ofrecidos desde los gobiernos provinciales da cuenta de una permeabilidad significativa de estas perspectivas en la arquitectura política y jurídica de la educación en los niveles subnacionales al observar las prescripciones curriculares vigentes. Se observa que, mientras las leyes aprobadas en las jurisdicciones insisten en su importancia para la consolidación de un proyecto educativo integral y de calidad, las administraciones provinciales le han asignado diferentes grados de atención y recursos o incluso prescindido de ellas para, de todos modos, orientar sus políticas públicas hacia posiciones afines a estos discursos.

La insistencia epocal en el desarrollo de capacidades o habilidades socioemocionales se inscribe en dinámicas más amplias vinculadas con la reconfiguración de la idea de *trabajador* y *trabajo*. En esta trama, las políticas docentes se encuentran atravesadas por

SUMÁRIO

SUMÁRIO

un desplazamiento de la pedagogía como campo de saber que ha implicado un reforzamiento de prácticas de entrenamiento para el autodescubrimiento y el refinamiento de las capacidades personales, tanto de los docentes como de los estudiantes. La incorporación de las perspectivas de la educación emocional, en la formación docente inicial, en Argentina, parece aún incipiente, aunque avanza a un ritmo veloz y persistente. Si bien el trabajo de campo realizado no avanzó en la sistematización minuciosa de la presencia de las perspectivas de la educación emocional en programas, actividades y propuestas llevadas adelante por institutos de formación docente y universidades de nuestro país en el grado (por la complejidad y condiciones que esto supone), sin embargo, lo hecho alcanza para advertir que estas perspectivas permean cada vez más el campo de la formación y el trabajo docente en nuestro país; principalmente (aunque no de modo exclusivo) en aquellas jurisdicciones que han hecho de ellas una de las orientaciones o lineamientos políticos, como es el caso de Misiones, Jujuy, Corrientes o CABA. El relevamiento documental pudo sistematizar de modos más completos la pregnancia de las perspectivas de la educación emocional en el campo de la extensión, el posgrado y la investigación; en cuyo robustecimiento colaboró enormemente el impulso a la virtualización que trajo la pandemia. Así, ha sido posible observar un importante crecimiento de las instancias semipresenciales y virtuales, que expanden los alcances de estas iniciativas a la vez que plantean la pregunta por la necesidad de su regulación

ANHELOS DE ESCUELA Y EXPERIENCIAS DE SÍ. **LA CAPILARIDAD DE LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA VIDA SOCIAL**

En el corazón de las perspectivas de la educación emocional existe el mandato del autoconocimiento a partir del autoexamen, el autoescrutinio y la vigilancia permanente de sí mismo; así, su

producción de saber y de discursos sobre el sujeto tuvieron una serie de efectos teóricos (por ejemplo, la expansión de la teoría de las inteligencias múltiples desde finales del siglo XX) y efectos prácticos (el despliegue de técnicas de regulación emocional y gobierno de sí en el conjunto de la vida social) (Gluz *et al.*, 2023). La racionalidad neoliberal, a través de estos efectos que son a la vez teóricos y prácticos, extiende una red de biopoder en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez (Foucault, 1979). El propósito de este apartado, en estrecho diálogo con el desarrollo anterior, es contribuir a los esfuerzos por comprender cómo la educación emocional articula condiciones materiales y simbólicas (*gracias a las que, contra las que*) gravita la producción contemporánea de cuerpos dóciles.

El robustecimiento de las perspectivas de la educación emocional viene consolidándose hace varios años en nuestro país, en el marco de una tendencia global de circulación, cada vez mayor, de literatura sobre el tema, la sanción de leyes en algunas provincias de nuestro país, la implementación de políticas públicas vinculadas con el desarrollo de habilidades y capacidades socioemocionales a nivel municipal, provincial o nacional (con especial fuerza en el período 2015-2019); el desarrollo de políticas docentes orientadas a la construcción de “climas escolares positivos”; la incorporación de técnicas de autorregulación con fines psicoterapéuticos en el abordaje de diversas aflicciones y en los modos de encauzamiento de las conductas en el conjunto de la vida social; el fortalecimiento de las teorías del capital humano; entre otros procesos. Ahora bien, ¿cómo se articulan? ¿qué relaciones se plantean, por ejemplo, entre la presentación de un proyecto de ley provincial, la edición de un nuevo texto escolar sobre *sentir y pensar* en quinto grado de la escuela primaria, cierta circulación social de una sensación de cansancio (a la vez inespecífico y persistente) y la organización de un taller sobre regulación de habilidades emocionales en una biblioteca pública municipal? ¿cuáles son los anudamientos, por ejemplo, entre la creación de un rincón de la calma en un aula de una escuela de nivel

SUMÁRIO

inicial y la entrevista a una especialista en educación que plantea, en mitad de un noticiero nocturno de audiencia masiva, que las familias pueden “acercarles a los chicos todos los contenidos disponibles, pueden ir a los mejores colegios, pueden pensar en las mejores universidades, pero si no aprenden a conectarse con los demás, a tener empatía, autoconocimiento y desarrollar su inteligencia emocional, las mejores notas y los mejores colegios no contribuirán a que tengan la mejor vida que puedan tener?” ¿Qué efectos de lectura sobre lo escolar y lo pedagógico producen? ¿Qué mundos esculpe la psicología positiva cuando insiste en la significación como una experiencia individual y privada? ¿Cuáles son los encargos que desde las prescripciones de los discursos de la educación emocional se descargan sobre el trabajo docente y el cotidiano escolar? (Zelmanovich, 2024) ¿Qué fijaciones de sentido cristalizan y coagulan?

Investigar aquello que desde la circulación social de las perspectivas de la educación emocional se produce en el campo escolar supone ir al encuentro de las formas de “hacer escuela” que estas posiciones recrean cotidianamente y de aquello que permite instituir principios, aspectos y elementos que organizan prácticas institucionales y pedagógicas compartidas bajo fundamentos que tensionan aquello entendido como “la escuela tradicional”. Si bien los cuestionamientos o críticas hacia la llamada “pedagogía tradicional” o “educación tradicional” no son recientes ni novedosos (Abramowski; Sorondo, 2023), resulta relevante analizar las formas específicas que adquieren bajo las perspectivas de la educación emocional. Podría decirse que uno de los principios que las agrupa es su desencanto con el mundo: se nos dice que la humanidad ha priorizado la razón y desplazado a las emociones, hemos olvidado aquello que nos hace humanos y sensibles, los afectos y los sentimientos.

El calado de las pedagogías positivas y las nociones de inteligencia emocional o educación emocional se refleja en las crecientes voces que denuncian la insuficiencia de las prácticas desarrolladas en el seno del sistema educativo para dar respuesta a las

necesidades afectivas y sociales de los alumnos (Prieto Egido, 2018). Los desórdenes del mundo o los padecimientos de los que cada uno de nosotros podría dar cuenta se explican principalmente por la falta de atención que nuestras sociedades le han dado a la dimensión emocional en nuestras vidas. Entre tanto, estaría en nuestras manos transformar este orden de cosas y alumbrar un futuro mejor al restablecer las emociones en su justo lugar. La escuela participa, para estas perspectivas, de ese mundo que las olvidó¹⁷ y enfrenta el desafío de persistir como un espacio que resulte, pese a todo, aún atractivo para las nuevas generaciones. El restablecimiento de lo emocional en el centro de todos los asuntos del vivir ubica en la escuela una responsabilidad y una demanda imposible: proveer a cada quien de un repertorio de habilidades y competencias para lidiar eficazmente, de una vez por todas, con el padecimiento.

Desde una perspectiva crítica, es posible decir, por el contrario, que esto no es otra cosa que la vitalización de la concepción de sujeto de la tradición metafísica cartesiana, unitario, colmado y pleno (Butierrez, 2024), autocentrado, racional y consciente de sí mismo, una visión rechazada desde las indagaciones desarrolladas por Freud en *El malestar en la cultura* (1930) hace casi un siglo, entre otras. El sujeto pedagógico, hablado por la educación emocional, es objeto de una incesante demanda de corrección y acomodación para la tramitación del malestar y es convocado a hacer de sí mismo (y de los otros) un territorio de ejercitación y perfeccionamiento de técnicas que prometen algún tipo de reparación definitiva del sufrimiento. Al final del día los padecimientos, cualesquiera sean, pasan todos por el mismo tamiz, modulan entre versiones levemente diferenciadas de una misma actividad y se inscriben en un flujo inagotable de

17

"Si bien la escuela no es un espacio terapéutico sí los docentes tienen que tener herramientas para abordar estas temáticas y trabajar con las emociones. La escuela siempre fue el lugar tradicional donde las emociones se quedaban en casa. *Acá están para aprender*, eso yo lo escuché mucho. La verdad es que las emociones no quedan en casa, vienen a la escuela y si los niños pueden aprender a gestionar esas emociones eso los va a ayudar a poder regularse y focalizar su atención para poder aprender" [Sonia Williams de Fox, 93.3 FM, 2019].

descargas parciales del malestar que no hacen más que sumir a los sujetos en una espantosa soledad.

La literatura de la educación emocional, cuestión incalculable que en sí misma podría ser objeto de una indagación específica, refuerza modelos explicativos basados en oposiciones binarias (razón-emoción, tradicional-innovador, cuerpo-mente) que constituyen algunos de los muchos pares de términos contrastantes sobre los que se edifica la prescripción. Los procesos de significación sobre lo escolar que estas posiciones movilizan y sostienen, y no he encontrado excepciones a esto, se ubican en algún tipo de binarismo. La sistematización de los rasgos que serían propios de un modelo *tradicional* frente a otro *innovador*, constituye uno de los muchos ejemplos de tipologías ontológicas y binarias de estas perspectivas que presuponen que en la cosa está su esencia. Se asume que, efectivamente, lo uno y lo otro existen (o podrían existir, llegado el caso) y que tienen un conjunto de elementos que les son esenciales y propios. Las PEE movilizan así modos de leer la complejidad educativa bajo alguna forma de oposiciones dicotómicas, siendo que cada uno de los polos está asociado a una serie de rasgos o características que les serían intrínsecas. Esa operación de lectura, que se inscribe en tradiciones más amplias de binarismo en la comprensión de lo social, ofrece también un curso de acción posible para trasladarse de un polo a otro. La política ortopédica del sujeto es, también, una política ortopédica de lo escolar y social: a la conflictividad se le opone la convivencia positiva, al desgano la motivación, a la frustración el entusiasmo.

En el 2020, la arquitecta fundadora y directora creativa de *Rosan Bosch Estudio* participó del 3º Congreso Innova Educa 21 (que se transmitió desde la cuenta de la Universidad Siglo 21 en YouTube y fue visto por cerca de 19.000 personas) y también fue entrevistada por la actual Ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mercedes Miguel, en su cuenta de Instagram. Desde el arte, el diseño y la arquitectura, Bosch trabaja

SUMÁRIO

en “crear condiciones para maximizar el potencial de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos”. Su estudio tiene sede en Copenhague, Singapur y Madrid. Allí, dijo: “El modelo educativo es obsoleto porque así (comparte una imagen de profesor parado frente a un aula de estudiantes sentados en pupitres individuales, uno al lado de otro) no podemos activar el aprendizaje”. A lo largo de su conferencia Bosch utilizó fragmentos de las conversaciones que mantuvo en su ciclo de entrevistas *Learning Inspired*, en el que participaron, entre otras personalidades, Alfredo Hernando (creador de Escuela 21); Pepe Sanchez (ex jugador de la NBA y la ACB, director del Weber Bahia Basket y el Dow Center), Simone Kühn (neurocientífica y líder del grupo de investigación Lise Meltner en el Instituto para el Desarrollo Humano Max Planck, en Berlín) y Mercedes Miguel (por aquel entonces ex Secretaria del Ministerio de Educación de Argentina); a quien luego entrevistó para su ciclo y con quien compartió diferentes proyectos en CABA (como fue el caso de construcciones o reformas de espacios en el programa Secundaria 2030). En sus diferentes apariciones en 2020, invitada por fundaciones y funcionarios, Bosch planteó que su empresa se plantea cómo crear un entorno “que motive a los estudiantes y les permita a los profesores trabajar de otra manera. Yo como alumno tengo que poder moverme libre, sentarme donde quiero y trabajar con lo que he elegido. Esto significa que el espacio debe permitirme moverme individualmente, porque trabajo individualmente. A lo mejor estás con otros alumnos, o buscando información con tu ordenador. No te hace falta una persona que esté hablando. El problema más grave es que estamos en esa estructura de pasillos y aulas y allí es muy difícil cambiar de una educación pasiva a otra más activa”. Si el aula constituye “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Caruso; Dussel, 1998, p. 31), ¿qué reorganización del saber y la enseñanza trae consigo esta idea planteada por Bosch? Si “hacer el aula” es “hacer la escuela” (Meirieu, 2022), ¿qué escuelas *hacen* un espacio estructurado desde estos supuestos?

El reconocimiento y regulación de las propias emociones es, como se vio hasta aquí, un asunto primordial en las perspectivas de la educación emocional. Se apela a que el docente no sólo enseñe a sus estudiantes a reconocer y regular sus propias emociones sino que sea, él mismo, aprendiz también¹⁸. En palabras de una docente entrevistada, *conocernos a nosotros mismos* es lo más importante. Efectivamente, el reconocimiento y la regulación de las propias emociones se sostiene en la incorporación de un conjunto de técnicas y rutinas que, más allá de su variedad, tienen en común insistir en una disposición permanente hacia la vigilancia de uno mismo¹⁹ que orienta los modos de "hacer escuela"²⁰ y los sentidos que asume el trabajo docente. En contraposición a esta idea de acceso a nosotros mismos, el dispositivo conceptual del psicoanálisis plantea la imposibilidad de una constitución subjetiva hecha de positivities plenas y homogéneas. En dirección contraria las perspectivas de la educación emocional asociadas a la tradición ontológica recrean y

SUMÁRIO

- 18 En la videoconferencia que compartió con Sonia Williams de Fox, en julio de 2020, el ministro Matías Cánepa (Salta) planteó: "Es tan importante la educación emocional para nuestros niños y jóvenes como también para el docente. En las secundarias uno puede tocar el clima que se vive en el aula cuando se va un docente y viene otro y notas que en un caso hay un clima cercano que permite el aprendizaje; y en el otro es todo lo contrario. Eso tiene que ver con cómo los docentes viven sus emociones y la necesidad que tienen ellos de descubrir sus emociones, regularlas y prepararse para ese contacto con los chicos y sea algo que les ayude a ambos. El docente muchas veces salva vidas, pero para salvar esas vidas tienen que salvarse ellos mismos cada uno. Por eso la educación emocional tiene que ser tanto en la formación del docente como para los chicos".
- 19 "Cuando hablamos del rol docente, en sentido amplio, que involucra a todos los/as trabajadores/as de las escuelas, se debe estar atento a las emociones que acompañan lo que transmiten, generando capacidad de empatía y resiliencia para continuar desarrollando el vínculo con los/as estudiantes (Equipo de Convivencia Escolar. Dirección General de desarrollo curricular, capacitación y acompañamiento institucional. Ministerio de Educación de Córdoba (2020, p. 6).
- 20 En un video registrado por una asistente a la Conferencia Educación Emocional y Bienestar Social, (2021) se lo ve a Malaisi sobre un escenario, sentado frente a un escritorio y hablándole al auditorio. Dice: "Cuando lleguen a la escuela en lugar de preguntar *¿qué sabes?*, pregunten *¿qué sentís?* *¿qué emociones tenés?* *¿cuáles son tus sueños?* *¿cuál es tu propósito de vida?* Lograr el conocimiento de uno mismo, escuchar a un chico cuando tiene una tristeza, cuando tiene un enojo, cuando tiene miedo; quizás no haga que eliminemos esa tristeza, ese miedo o ese enojo, pero sí que se sienta acompañado, que se sienta considerado, valorado. Esto es lo que estamos buscando en la educación emocional: el desarrollo de las habilidades emocionales y el conocimiento de uno mismo para poder construir el propósito de vida".

SUMÁRIO

se reapropian de las lógicas que el campo del *management* ya venía impulsando desde la década de los 80 respecto del trabajo con uno mismo. Colocar la propia existencia bajo el sello de la manifestación sin trabas de los propios talentos (y estados emocionales) es un rasgo que asume la búsqueda contemporánea de la soberanía personal (Sadin, 2022). ¿De qué modos las tradiciones de la educación emocional inscriben esas dinámicas históricas en la especificidad del campo escolar? A los efectos de su transmisión, la educación emocional navega en la tensión de volverse una actividad puntual, propuesta por algún docente interesado, el nombre dado a aquello que “ya se venía haciendo”, un contenido específico o una perspectiva que organice el conjunto de saberes que la escuela ofrece o bien los diferentes proyectos institucionales; o algo de todo eso, junto.

Incipientemente un conjunto de investigaciones han documentado el avance de las perspectivas de la educación emocional en la implementación de propuestas y políticas vinculadas con la ESI. Trabajos como los de Maltz (2019) o Abramowski y Sorondo (2022), por ejemplo, analizan los puntos de encuentro y las diferencias en lo referido a las emociones entre los proyectos de educación emocional y Educación Sexual Integral en Argentina²¹. Los lineamientos curriculares de la ESI van desde la educación inicial hasta la formación docente, pero ¿cómo son modelados desde el campo de la educación emocional? Tal como Abramowski y Sorondo (2022) han

21

La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 fue sancionada en 2006 y, a partir de 2008, se condensa en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, junto con la producción de distintos materiales: “La demanda por la ESI en la Argentina está enlazada a la masividad y potencia de los feminismos a partir de “Ni Una Menos”, desde 2015, y al debate legislativo por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) durante 2018. La propia consigna de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito señala *Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir*. En esta temporalidad se solapan –no sin contradicciones– las conquistas políticas, sociales, jurídicas de las *mujeres* y la *comunidad LGBTI* desde las imaginaciones democráticas post 1983, en especial, en torno a divorcio, cupo, matrimonio igualitario, identidad de género, paridad política” (Angilletta, 2020, p. 138). Para un recorrido histórico sobre las disputas en torno a la implementación de la ESI en Argentina, ver Báez (2021).

SUMÁRIO

documentado, la educación emocional opera como un territorio de traducción de la ESI a la vez que la produce: en muchas escuelas, la ESI es algún tipo de contenido o prácticas vinculadas con la educación emocional y en algunos casos lo es de modo casi exclusivo. De hecho, el Plan Estratégico 2024 - 2027 "Buenos Aires Aprende", lanzado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, plantea, para el nivel primario, que "la comunicación, expresión de los afectos, la resolución de conflictos a través del diálogo y la toma de decisiones con progresiva autonomía son habilidades emocionales, cognitivas y sociales para abordar desde Educación Sexual Integral". El nuevo diseño curricular define, para este nivel, un espacio quincenal de *prácticas de convivencia* que contempla, entre los temas posibles, el desarrollo de contenidos relacionados con la Formación Ética y Ciudadana, la ESI y aspectos vinculados con el bienestar socioemocional. Dentro de este espacio curricular, en función de la normativa vigente, en las escuelas de gestión estatal, se establece la organización de Consejos de Aula para el abordaje de aspectos centrales vinculados con el bienestar socioemocional y contenidos y temáticas incluidas en las áreas de Formación Ética y Ciudadana y ESI. La Educación Sexual Integral es asociada al desarrollo de capacidades y es en torno al eje *valorar la afectividad* donde se plantea un vínculo más estrecho con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades socioemocionales al orientar el trabajo del primer ciclo "al reconocimiento y la expresión de las emociones y sentimientos, propios y en las demás personas, para la construcción de vínculos basados en el respeto y el cuidado mutuos." Es, entonces, contenido del primer ciclo el reconocimiento de emociones y sentimientos, tales como alegría, miedo, vergüenza, pudor, placer, amor, y las múltiples maneras de expresarlos según cada persona. Desde una posición crítica, Angilletta se pregunta: "¿puede la ESI en el aula circunscribirse a `gestión de las emociones`, `autoayuda`, `consejos de vida`?" (2020, p. 141). En un sentido similar, Dussel (2008) planteó: "¿podemos encontrar formas mejores de hacerle lugar a la dimensión afectiva, formas más plurales, menos domesticadoras, más

SUMÁRIO

abiertas hacia el otro? ¿cómo enunciar un lenguaje del amor en la pedagogía que no busque domesticarlo, que no lo transforme en técnicas, que mantenga abiertas las preguntas del por qué y del cómo se hace, del con qué-derecha?". Agrego aquí: ¿qué de aquello que la ESI incomoda o busca interrumpir es desplazado por las propuestas vinculadas con la educación emocional? ¿qué de aquello se produce como no visible? En este sentido, el campo de la investigación educativa se debe aún el fortalecimiento de líneas de indagación que permitan dimensionar los alcances y efectos de estas dinámicas en el cotidiano escolar.

Además de la ESI, la educación emocional ingresa en el cotidiano escolar desde propuestas orientadas al abordaje de un tema largamente trabajado por la literatura pedagógica, la investigación educativa y las políticas educativas: la convivencia y la conflictividad en el ámbito educativo²². Resulta interesante reconocer en estos relatos, también, cómo las preocupaciones por la conflictividad son nombradas desde la educación emocional como *desbordes emocionales en el aula*, generalmente asociados al movimiento permanente de los cuerpos en el espacio, irritabilidad, excitación, entre otros. Son situaciones que, desde estas perspectivas, pueden ser aprovechadas por los docentes para la incorporación de técnicas de autocontrol, autorregulación y relajación entre los alumnos. Frente a este tipo de situaciones, la educación emocional tendría un carácter pacificador y a la vez preventivo o anticipatorio al aportar a la construcción de climas de trabajo más tranquilos y amenos. Así, las apuestas por mejorar la experiencia escolar se desplazan hacia el logro del bienestar personal (Feldfeber; Gluz; Caride; Rodrigo, 2021). La estandarización se advierte no sólo en la definición de "cursos de acción"

22

En 2020, en el marco de unas jornadas virtuales organizadas por la provincia de Misiones, una docente comentó sobre su acercamiento a la educación emocional: "Era un colegio rural. A la mañana estaba la primaria, cuando llegábamos con los del jardín levantaban las mesas y ponían las mesas chiquitas. Era muy estresante trabajar ahí, los chicos no tenían patio, el patio estaba reducido a nada, era muy importante todo este trabajo porque esos nenitos necesitaban ese proceso de relajación".

esperados ante ciertas situaciones (generalmente asociados a evitar todo tipo de “desbordes”), sino también en las expresiones físicas de las emociones. La afectación sería, para todos, igual. Autores como Laura Lewin suelen compartir consejos y recomendaciones para que los docentes sepan cómo intervenir ante estas situaciones que son leídas en clave emocional:

- (1) Es esencial que el docente permanezca tranquilo para poder ayudar al alumno.
- (2) Escuchá al alumno de manera empática y validá sus emociones. Reconocer sus emociones puede ayudar a que se sienta comprendido.
- (3) A veces los alumnos necesitan un momento para calmarse. Proporcioná un espacio tranquilo en el aula (rincón de la calma) donde puedan relajarse y volver a su eje. Enseñales a respirar, a contar hasta diez lentamente, y otros recursos que sirvan para relajarse.
- (4) Preguntale si le gustaría quedarse un ratito después de la clase para conversar sobre lo que está pasando. Escuchá atentamente sin juzgar ni interrumpir.
- (5) Animá al alumno a cuidarse a sí mismo y a identificar formas saludables de lidiar con el estrés y la emoción.
- (6) En situaciones donde el desborde emocional del alumno persista o sea intenso y afecte significativamente su bienestar y/o el entorno del aula, es fundamental comunicar la situación a los directivos. Esto permitirá que se tomen las medidas adecuadas para proporcionar el apoyo necesario y buscar soluciones efectivas.
- (7) Si la “turbulencia emocional” es recurrente o intensa, consensuá con el equipo directivo involucrar a tutores o especialistas en el manejo de la conducta.
- (8) Mantené a los padres informados sobre las dificultades emocionales del alumno y trabajá en conjunto para brindar apoyo.

(9) Asegurate de que el alumno comprenda las reglas y expectativas en el aula y las consecuencias de sus acciones.

(10) Y por último, no lo olvides: En lugar de entrar en el caos emocional del alumno, es importante permitirle al alumno entrar en tu calma emocional.

CONCLUSIONES

La primacía sistemática de uno mismo ante el orden de lo común constituye un proceso de más larga duración, que puede rastrearse a nivel mundial al menos desde la década de los noventa (Sadin, 2022). Las perspectivas de la educación emocional constituyen una de las formas que adopta el gobierno de lo social, la administración de la producción de los individuos en experiencias de sí. Una vez que los sujetos han sido definidos como los principales responsables de conocerse a sí mismos y regularse, cuando los modos de “hacer escuela” son reducidos al dominio de una serie de técnicas y rutinas orientadas a la conquista de la propia armonización, se desdibujan la posibilidad de construir concepciones colectivas sobre cómo vivir juntos. Las experiencias de sí que la educación emocional organiza a partir de sus técnicas de gobierno alimentan la ilusión de que sería posible alcanzar un estado de cosas que deje atrás aquello que nos produce malestar y padecimiento. Más que una denuncia o crítica generalizada hacia estas dinámicas, el esfuerzo que ha recorrido este trabajo ha sido indagar los mecanismos que inscriben estas perspectivas en los cuerpos y trazan horizontes, sus efectos y cómo logran la eficacia que consiguen.

La comprensión de los procesos socio-simbólicos de subjetivación que se estructuran desde las perspectivas de la educación emocional demandó su inscripción en los rasgos que asume la racionalidad neoliberal, los objetivos que se proponen y los medios de los

SUMÁRIO

que disponen para conseguirlos. Podría pensarse este trabajo como un esfuerzo por documentar más sistemáticamente estos asuntos y objetivar a las pedagogías positivas y la educación emocional como discursos que funcionan “de hacer ver y de hacer hablar”. Al observar sus efectos en la producción subjetiva de la vida social, es posible advertir con ellas la constitución de un régimen de visibilidad que expresa la encarnación contemporánea de la lengua del Amo y define aquello que es *decible* dentro de sus límites. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la articulación singular de las pedagogías positivas y las perspectivas de la educación emocional en la trama material y simbólica de las exigencias adaptativas contemporáneas? ¿De qué se habla en nuestras escuelas cuando la propia experiencia escolar se enhebra en estos encuadres epistemológicos? ¿Qué *decir/no-decir* se pone a jugar y qué reconfiguraciones de lo escolar (y lo vital) es posible reconocer allí? ¿En qué términos el propio campo pedagógico ha sido afectado y reconfigurado por estas dinámicas? ¿Cómo estas perspectivas modelan los procesos socio-simbólicos de subjetivación contemporáneos? ¿De qué modos imperceptibles, susurrados, esta época resquebraja las experiencias de lo común y encauza las conductas hacia experiencias de sí? ¿Qué tormentos nos anuncia este presente?

Ello implicó no restringir el estudio de las pedagogías positivas y la educación emocional al ámbito escolar, aunque encuentren en la escuela una particular especificación. Los datos empíricos construidos permiten sostener que el desarrollo de habilidades orientadas a la conquista de un ideal normativo movilizados desde la configuración contemporánea del discurso capitalista desborda la totalidad de la vida social. La circulación social de estas perspectivas faceta, a través de tecnologías de gobierno diversas y sutiles, un nuevo sujeto pedagógico que es, también, un nuevo sujeto social. Una mirada excesivamente escolarizada de estos procesos que no atienda estas cuestiones resultaría, inevitablemente, incompleta. Las exigencias contemporáneas de autocontrol, armonía, equilibrio

y regulación emocional se inscriben en promesas de totalización subjetiva que erosionan el lazo social y alimentan la atomización individual ("la dimensión del yo a solas con su avidez imaginaria de totalidad", Butierrez, 2022).

Ellas ponen a andar, así en la escuela como en la vida, discursos políticos de autocentramiento y desdibujamiento de un otro interdutor, estimulando una hipertrofia no regulada del yo. El material empírico reunido muestra indicios del recrudecimiento de estas exigencias y dinámicas a partir del contexto de pandemia por COVID que ha precipitado a nivel regional y mundial discursos que ofrecen figuras de la alteridad, ya no próxima sino amenazante, figuras del otro sobre las que se despliegan vigilancias, sospechas y resentimientos. "¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en esos Otros que mantienen algún grado de integridad para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad [...] cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?" (Zelmanovich, 2003), ¿qué renovación de los discursos sobre la *resiliencia* y la *educabilidad* se modulan en estos tiempos de emocionalización de lo social? ¿De qué está hecho este estado de cosas, sus condiciones de posibilidad, su emergencia y carácter pregnante?

A partir de un análisis que se detiene en las transformaciones que vienen teniendo lugar en nuestro país desde la asunción de Javier Milei en diciembre de 2023, en la primera sección se señala un reforzamiento del control del campo estatal por parte del capital concentrado y el manejo de sectores claves por parte del *establishment* económico y financiero. Se trata de cuestiones que, sin dudas, se inscriben en procesos de más larga duración, pero que han encontrado, en el contexto de pandemia, una oportunidad para su reafirmación. Un mayor control del campo estatal por parte del capital concentrado, el fortalecimiento de un orden violento y represivo de las fuerzas de seguridad del Estado y la construcción hegemónica de un campo simbólico que reviste al proceso anterior de legitimidad y

razonabilidad, constituyen tres procesos que se articularon y reforzaron mutuamente en tiempos de transpandemia y cuyos efectos sobre la constitución contemporánea de la subjetividad y la reconfiguración del campo pedagógico y educativo deben ser aún estudiados. En el régimen actual de acumulación, signado por el dominio del capital financiero especulativo, la racionalidad neoliberal encuentra, en la educación emocional y las pedagogías positivas, formas concretas que hacen posible su encarnación. El individualismo neoliberal que estas perspectivas encarnan inscribe sus dominios en los cuerpos a través de la introyección de esta irradiación de exigencias, discursos y praxis sobre sí mismo y captura a los sujetos en una mismidad refractaria de la afectación que todo encuentro con lo Otro supone, prometiendo una supuesta consistencia frente a la contingencia de la experiencia de lo común.

Bajo el supuesto del autodomínio, las pedagogías positivas y las perspectivas de la educación emocional ponen a disposición diferentes técnicas orientadas a la mejora personal en el conjunto de la vida social. Los procesos contemporáneos de individuación encuentran en ellas, en su pregnancia y aceptación, la sofisticación de tecnologías y procedimientos que impulsan la iniciativa libre, la auto-empresarialidad, la autogestión y la responsabilidad sobre sí, que, de modos capilares y microfísicos, se enhebran de manera a la vez íntima e institucional. Ellas participan en la constitución de un sujeto epocal autocontenido, sobre el que se descargan exigencias adaptabilidad ortopédicas, y demandas de atención y vigilancia permanentes sobre sí mismo, descargando, sobre los cuerpos, los padecimientos y el malestar, un furor diagnóstico estructurado en lógicas de problema-solución. Las perspectivas de la educación emocional que presuponen un fundamento ontológico de la acción humana y la apelación al *ser* (la conquista de un cierto estado de coherencia entre nuestros anhelos y aquello que finalmente hacemos) constituye una de las tradiciones de mayor circulación en el país, junto con otras más cercanas al campo del *management* y el desarrollo

SUMÁRIO

de talentos. En algunos casos, es justamente esta orientación más ontológica la que es leída como una aproximación a las prácticas de autoayuda las que movilizan posicionamientos más escépticos entre algunos docentes.

Para finalizar y a decir de Greco, “asumir las condiciones de nuestra época supone reconocerlas en su complejidad, así como desplegar lecturas críticas que arriesguen miradas no complacientes ni excesivamente ambiguas, capaces de visualizar el paisaje y sus opacidades”. ¿Cómo se consiste en estos, nuestros tiempos, una relación del sujeto consigo mismo que se homologa a la relación del capital consigo mismo? Si lo microfísico, en su acepción foucaultiana, es el lugar de encuentro entre el poder y los cuerpos, ¿de qué modos la época anuda allí la producción de la verdad de sí? ¿De qué está hecha esa verdad, esos cuerpos, esas relaciones de poder? ¿De qué cuerpos y de qué escuelas tiene necesidad esta época? En la educación emocional se expresan formas particulares de articulación de tecnologías de gobierno de sí²³ que se materializan cotidianamente en la capilaridad de la vida social: ¿qué es este poder cuya irrupción, cuya fuerza y mordiente han aparecido en estos años? (Foucault, 1979) ¿Cuáles son, en sus mecanismos, en sus efectos, en sus relaciones, estos dispositivos de poder que funcionan, a distintos niveles de la sociedad, en sectores y con extensiones tan distintas? (Foucault, 1979). La cuestión no pasó por juzgar la época como un dato objetivo sino por preguntarnos cómo ha sido subjetivada. Esta investigación fue un modo, entre otros posibles, de componer lecturas sobre las ingenierías que pretenden diseñar lo vivible y lo deseable (López, 2021), una forma de preguntarse si seremos capaces de saber oír por debajo del murmullo incesante de este capitalismo voraz las palabras que anuncian otro tipo de verdad.

23

A decir de Foucault, “el problema no es descubrir un sí mismo positivo o el fundamento positivo de sí mismo (sino) descubrir que el sí mismo es sólo el correlato histórico de la tecnología construida en el transcurso de nuestra historia. Tal vez el problema es cambiar esas tecnologías. Y en ese caso, uno de los principales problemas políticos sería hoy, en el sentido estricto de la palabra, la política de nosotros mismos” (Foucault, 1979, p. 94).

No entender fue mi experiencia primera y definitiva. Comencé no entendiendo y, casi enseguida, acepté que ese era el punto de pasaje a todo lo que valía la pena. Convencida de que entender era un trabajo, me acostumbré a que ese trabajo fuera un placer. Ni el camino del arte ni el del pensamiento son una línea recta.

Beatriz Sarlo, No entender (2025)

"Bueno, esto hay que seguir pensándolo"
Horacio González (2018)

SUMÁRIO

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, A. Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". En Espacios en blanco. **Revista De Educación**, n. 34, p. 65-81, 2024.

ABRAMOWSKI, A. Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. **Revista Bordes**, n. 10, p. 9-1, 2018.

ABRAMOWSKI, A.; SORONDO, J. La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. In: **Perfiles Educativos**, v. 45, n. 181, p. 161-178, 2023.

ABRAMOWSKI, A.; SORONDO, J. El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia Entre lo terapéutico y lo moral. In: **Revista del IICE 51** (Enero-Junio, 2022): p. 63-79, 2022.

ABRAMOWSKI, A.; SORONDO, J. Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. In: **Revista de Educación - Año XIII** - Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022b.

ÁLVARO, D. (coord.); ROSELL, Emiliano; SPEZIALE, T.; MUNIAGURRIA, M. **Vidas diseñadas:** crítica del coaching ontológico. Ubu Ediciones, Buenos Aires, 2021.

ANGILLETTA, F. "Welcome to the jaguar house". In: **Panamá** Revista [12/10/2023], Argentina, 2023.

ANGILLETTA, F. **Zona de promesas**. Cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política. Clave Intelectual, Argentina, 2021.

ANGILLETTA, F. "Lectoras *de* - o leídas *por* - la ESI. Notas sobre los "modos de leer". In: **Revista Exlibris**, nº 9, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 137-143, 2020.

BÁEZ, J. Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: Un recorrido reciente en Argentina. In: **Communitas**, v. 5, n. 9, 2021. Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil.

BROWN, W. **En las ruinas del neoliberalismo**. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente. Traficantes de Sueños, Argentina, 2020.

BROWN, W. ¿Quién no es neoliberal hoy? In: **Ficción de la razón** 19/01/2018.

BROWN, W. **El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo**. Malpaso Ediciones, España, 2016.

BUTIERREZ, L. **La interpretación socio-cultural en Freud y Lacan:** las políticas del sujeto en el psicoanálisis, 2024.

BUTIERREZ, L. Nuestra época quiere olvidarse. Angustia y lazo social desde el psicoanálisis y la filosofía. In: **a nudos Revista de Psicoanálisis**, p. 28-32, 2024, San Luis.

BUTIERREZ, L. Políticas de lo imposible. La ontología de la comunidad y del prójimo en Slavoj Žižek. In: **Revista Internacional De Pensamiento Político**, v. 19, p. 161-186, 2024.

BUTIERREZ, L. "Los procesos de subjetivación de los discursos actuales de ultraderecha desde una perspectiva lacaniana". Ponencia presentada en XI Jornadas de Sociología de la UNLP: **Sociologías de las emergencias en un mundo incierto**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2022.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia:** cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Paidós Iberica, Madrid, 2019.

SUMÁRIO

CARUSO, M.; DUSSEL, I. "Modernidad y escuelas: los restos del naufragio". In: **De Sarmiento a Los Simpsons** - Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1998.

CASTEL, R. **Las metamorfosis de la cuestión social**. Una crónica del salariado. Paidós, Buenos Aires, 1997.

DUSSEL, I. **Del amor y de la pedagogía**. Notas sobre las dificultades de un vínculo. Editorial: FLACSO/Argentina, 2008.

FEIJOO, M. C. **Nuevo país, nueva pobreza**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; CARIDE, L.; RODRIGO, L. **Individualización de lo social en el campo escolar**. Las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019). In: V Jornadas internacionales de estudios de América Latina y el Caribe. Escenario regional de ofensiva capitalista y rebeliones populares. Buenos Aires, Argentina, 2021.

FOUCAULT, M. **El origen de la hermenéutica de sí**. Siglo XXI, Argentina, 2013.

FOUCAULT, M. **El coraje de la verdad**: el gobierno de sí y de los otros II, 2013b. Buenos Aires: FCE, 2010.

FOUCAULT, M. **La inquietud por la verdad**. Siglo XXI Editores, Argentina, 2013.

FOUCAULT, M. ¿Qué es un autor? Editorial Cuenco del Plata, Literales. Córdoba, 2010.

FOUCAULT, M. **El gobierno de sí y de los otros**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2009.

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Siglo XXI Editores, México, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Ediciones La Piqueta, Madrid.

GLUZ, N.; CARIDE, L.; CORREA, M.; ESPÍNOLA, D.; MONZÓN, Y.; SAMBRANA, A. Laregulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI, 2023. In: **Actas del IV Congreso Latinoamericano de Teoría Social**.

SUMÁRIO

ILLOUZ, E. **Capitalismo, consumo y autenticidad**. Las emociones como mercancía. Katz Editores, Argentina, 2019.

ILLOUZ, E. **Intimidades congeladas**. Las emociones en el capitalismo. Katz Editores, Buenos Aires, 2007.

ILLOUZ, E. **La salvación del alma moderna**. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda. Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

LANDA, M. I.; CÓRDOBA, M. Cuerpos moldeables y vidas modulables: la invención del estado holísticamente saludable como bienestar (integral). *In: Revista Arxius de Ciències Socials*, nº 42. Dossier "Management, cuerpo y subjetividad". Facultat de Ciències Socials, Universitat de Valencia, 2020.

LAVAL C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca**: el neoliberalismo contra la democracia. Gedisa, España, 2017.

LAVAL C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo**: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa, Barcelona, 2013.

LÓPEZ, M. P. Quipu. **Nudos para una narración feminista**. Editorial Eme, Argentina, 2021.

MALTZ, L. **La afectividad como derecho**. Una mirada desde la ESI. Ediciones Deceducando, Argentina, 2019.

MARENGO, L.; LANDA, M. I.; GONNET, J. P.; DEL BONO, A. "La sofisticación del discurso managerial: reflexiones sobre su actualización y notas sobre sus mutaciones". *In: PUJOL, A. DALL ASTA, C. (comps) Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, p. 145-170, 2013.

MARTÍNEZ, ML.; DIEZ, K. La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *In: Revista del IICE*, nº 45. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019.

MEIRIEU, P. **Recuperar la pedagogía**. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós, Buenos Aires, 2022.

MOLINA, Y.; ZELMANOVICH, P. (coords.) **Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes**. Editorial Lugar, Argentina, 2024.

SUMÁRIO

MURILLO, S. "Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación". In: **Revista de la carrera de Sociología**. Enramados y perspectivas, vol. 8, n. 8, p. 392-426. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

NOBILE, M. " Introducción: emociones y afectos en el mundo educativo". In: **Propuesta Educativa**, v. 1, n. 51, p. 6-14, FLACSO, 2019.

NOBILE, M. **Sobre la 'educación emocional'**: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. Digithum, v. 20, p. 22-23, 2017.

PRIETO EGIDO, M. **La psicologización de la educación**: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. In: *Educación XX1*, v. 21, n. 1, p. 303-320, 2018.

ROSE, N. **La invención de sí mismo**. Política, ética y subjetivación. Pólvara Editorial, Chile, 2019.

SADIN, E. **La vida espectral**. Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas. Caja Negra, Argentina, 2023.

SADIN, E. **La era del individuo tirano**. Caja Negra Editora, Buenos Aires, 2022.

SALECL, R. **Angustia**. Ediciones Godot. Buenos Aires, Argentina, 2018.

SENNET, R. "El pronombre peligroso. La comunidad como remedio para los males del trabajo". In: **La corrosión del carácter**. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Barcelona, Anagrama, 2000.

SIERRA, N.; DELFINO, D.; RUIZ, M. (comps.) . **Psicoanálisis y educación**: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela. Editorial Teseo, Argentina, 2016.

STOLKINER, A. Subjetividades de época y prácticas de salud mental. In: **Revista de actualidad psicológica XXVI**. Argentina, 2001.

STOLKINER, A. Tiempos posmodernos: procesos de ajuste y salud mental. In: SAIDON, O.; TROIANSKI, P. **Políticas en salud mental**. Ed. Lugar. Buenos Aires, 1994.

STOLKINER, A.; FERREYRA, J. Psicopatologizar la cuarentena. In: **Lobo suelto** [03/07/2020] Argentina, 2020.

STULWARK, D. **La ofensiva sensible**. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político. Caja Negra Editores. Argentina, 2019.

ZELMANOVICH, P. Efectos en la posición subjetiva profesional en una formación del profesorado con orientación psicoanalítica. *In: Estilos da clínica*, v. 29, n. 1, p. 4-1, 2024.

ZELMANOVICH, P. Contra el desamparo. *In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.) Enseñar hoy*. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

SUMÁRIO

14

Lucrecia Rodrigo

ENTRE LA GESTIÓN Y EL CONTROL:

LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES COMO ESTRATEGIA
DE RECONVERSIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN.
APROPIACIONES LOCALES EN ARGENTINA¹

1

El capítulo se inscribe en el proyecto de investigación "La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI", financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (PICT 2020-2910).

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.14

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, las propuestas orientadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE), también denominadas habilidades blandas, competencias no cognitivas, del siglo XXI, o aprendizaje socioemocional, han adquirido una creciente centralidad en las políticas educativas, integrándose en lo que Dale (2007) conceptualizó como la “agenda globalmente estructurada para la educación”. Estas iniciativas buscan promover competencias consideradas esenciales tanto para el bienestar individual como para el desarrollo social y económico de los países. Actores internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han desempeñado un rol clave en la promoción de estas habilidades al impulsar una agenda de “reconversión” de la educación que privilegia el aprendizaje de aptitudes como el autocontrol, la resiliencia o la empatía. Así, se espera que las escuelas trasciendan su función tradicional de transmitir saberes cognitivos para asumir un papel activo en la configuración de subjetividades autorreguladas, adaptables, flexibles y emocionalmente competentes, en sintonía con las exigencias de cohesión social y productividad que caracterizan al mercado laboral contemporáneo.

Esta dinámica ha promovido la proliferación de instrumentos de evaluación destinados a medir los estados emocionales de estudiantes y docentes, así como la calidad de sus interacciones en el ámbito escolar. Estos dispositivos amplían los indicadores tradicionales de rendimiento centrados en matemática, lengua y ciencias, mediante la incorporación del monitoreo de competencias emocionales y habilidades de gestión personal, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). La finalidad declarada de estas evaluaciones es producir evidencia empírica sobre la

eficacia con la que las escuelas enseñan las HSE y su posible impacto en el rendimiento académico. Bajo esta lógica, las emociones tienden a ser estandarizadas, objetivadas y cuantificadas como variables independientes a través de complejos procesos de medición estadística. De este modo, las disposiciones emocionales y relacionales de los sujetos son transformadas en indicadores comparables, que se incorporan a los sistemas de evaluación como nuevos parámetros del rendimiento escolar.

En el plano internacional, múltiples estudios han contribuido a la institucionalización y expansión de la evaluación de las HSE. Entre ellos se destacan las encuestas de habilidades socioemocionales y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), impulsados por la OCDE, así como las iniciativas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dependiente de la UNESCO, que han comenzado a incorporar en la región la medición de estas competencias en el nivel primario de la enseñanza obligatoria. En su conjunto, estas experiencias evidencian cómo la creciente preocupación por el denominado bienestar socioemocional se traduce en dispositivos de medición y cuantificación de habilidades individuales dentro de los entornos escolares, en sintonía con marcos conceptuales, como el del Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), surgido en Estados Unidos a comienzos de la década de 1990 y convertido en una referencia global para el diseño de programas de aprendizaje socioemocional.

En el ámbito nacional, Argentina se ha incorporado gradualmente a la tendencia internacional orientada a medir el desarrollo emocional de los estudiantes y el clima institucional de las escuelas. En este proceso, las gestiones recientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se han constituido en un caso pionero, al impulsar el diseño e implementación de un conjunto de instrumentos que representan la traducción local de la agenda global del aprendizaje socioemocional. Estas iniciativas colocan la dimensión emocional

SUMÁRIO

como un eje estratégico de los programas de evaluación y se inscriben en un contexto más amplio de reformas educativas de corte gerencial, inspiradas en los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP). Dichas reformas tienden a redefinir el rol del Estado, desplazándolo desde la provisión directa hacia la supervisión, el monitoreo permanente y la evaluación del desempeño, mediante dispositivos, lenguajes y racionalidades propias del sector privado.

El objetivo de este capítulo es identificar y analizar los principales programas de evaluación del aprendizaje socioemocional promovidos por organismos multilaterales con influencia en América Latina, así como examinar los modos en que estas propuestas han sido traducidas e implementadas en Argentina, con especial atención al caso de CABA. El estudio se centra en los fundamentos, objetivos y racionalidades que orientan estas iniciativas, partiendo de la hipótesis de que, en tanto tecnologías de gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007; Ramos-Zincke, 2018), estos programas o instrumentos de evaluación no se limitan a medir aprendizajes, cuyos resultados son presentados como evidencias “científicas” privilegiadas para el diseño de políticas y la intervención institucional, sino que operan como mecanismos de regulación de conductas y de configuración de representaciones sobre el estado emocional de estudiantes y docentes, concebido en términos de rasgos individuales de personalidad. De este modo, contribuyen a reforzar una lógica de responsabilización subjetiva frente al éxito o al fracaso escolar, promoviendo la optimización del desempeño y la autogestión emocional en sintonía con los principios de la racionalidad del management educativo (Grinberg, 2015), que caracteriza las agendas de reforma de los gobiernos de nueva derecha que se han expandido en la región.

El capítulo se organiza en tres secciones. La primera presenta los principales conceptos vinculados con la evaluación de las HSE y analiza la creciente relevancia de estos instrumentos en los entornos escolares contemporáneos. La segunda examina las iniciativas internacionales impulsadas por la OCDE y la UNESCO, considerando sus

propósitos, orientaciones y alcances. La tercera sección aborda la experiencia argentina, destacando el caso de CABA como un escenario privilegiado para observar la circulación y reconfiguración local de los discursos y políticas globales sobre aprendizaje y evaluación socioemocional. Finalmente, se contextualizan las propuestas de evaluación socioemocional en el marco de los actuales procesos de gobernanza educativa neoliberal, analizando cómo la estandarización de las emociones funciona como un dispositivo de gobierno que orienta la acción escolar y moldea subjetividades acordes con las racionalidades del capitalismo contemporáneo.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis se basa en una estrategia cualitativa de revisión documental, que incluye fuentes gubernamentales, como informes oficiales, técnicos y normativas, y documentos producidos por organismos internacionales con influencia en la agenda educativa latinoamericana, particularmente aquellos que abordan la evaluación de la dimensión emocional del aprendizaje, como son la UNESCO y la OCDE.

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y SU EVALUACIÓN EN LA AGENDA EDUCATIVA GLOBAL

La incorporación del lenguaje de las habilidades en las políticas educativas forma parte de un proceso más amplio que comenzó a consolidarse en la década de 1970, cuando el enfoque por competencias se instaló como estrategia para vincular la educación con las necesidades del mercado laboral y de los sistemas productivos. Este viraje respondió a la búsqueda de una formación flexible, orientada a la adaptabilidad y productividad de los sujetos, en sintonía con las transformaciones del capitalismo tardío y con las reformas educativas

SUMÁRIO

centradas en la eficiencia (Laval, 2004). En Estados Unidos, el informe de la Comisión para Alcanzar las Habilidades Necesarias (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, SCANS) marcó un punto de inflexión al sostener que “el mundo del trabajo requiere competencias que van más allá de la lectura y la escritura básica; los individuos deben saber utilizar recursos, información y habilidades interpersonales para desempeñarse eficazmente” (SCANS, 1991, p. xvii). A partir de entonces, la formación escolar comenzó a orientarse al desarrollo de competencias transferibles, como la comunicación, el trabajo en equipo y la autorregulación, consideradas clave para la empleabilidad. A fines de la década de 1990, esta perspectiva se expandió en Europa con el Proceso de Bolonia y la Convergencia Europea de Educación Superior, que impulsaron la transición de una pedagogía por objetivos hacia una basada en competencias. Según el Proyecto Tuning, iniciado en el año 2000, las competencias implican “la capacidad demostrada de utilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos laborales o de estudio y en el desarrollo profesional y personal” (Tuning Project, 2003, p. 8)². Esta concepción amplió el sentido del aprendizaje al integrar el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, incorporando actitudes, valores y disposiciones personales. La OCDE, a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (Definition and Selection of Key Competencies, DeSeCo), iniciado en 1997, consolidó esta perspectiva al definir las competencias como “aquellas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, para

2 El proyecto Tuning Educational Structures in Europe se originó como iniciativa impulsada por universidades europeas (coordinadas por las universidades de Deusto y Groningen) con apoyo de la Comisión Europea/Programa Sócrates, con el fin de definir “puntos de referencia, convergencia y entendimiento común” en títulos universitarios, mediante resultados de aprendizaje, competencias, sistemas de créditos y aseguramiento de calidad, sin homogeneizar los programas, sino “afinar” las estructuras educativas (González; Wagenaar, 2003). Su versión latinoamericana, denominada Tuning-América Latina (2004-2006, con fases posteriores) fue adoptada por más de 60 instituciones en 18 países latinoamericanos, bajo la coordinación de universidades españolas y holandesas, con el fin de promover la cooperación universitaria regional, conformar referentes comunes en competencias transversales y específicas, mejorar la calidad, efectividad y transparencia de la educación superior en América Latina, y facilitar el reconocimiento de titulaciones en la región (González; Wagenaar; Beneitone, 2004).

la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (OCDE, 2005, p. 4). Este proyecto sirvió como base conceptual para el desarrollo posterior del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), iniciado en el 2000, y para la formulación de múltiples políticas educativas centradas en el enfoque por competencias a nivel global.

En 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) marcó otro punto de inflexión al reconocer que las destrezas básicas en lectura, escritura y matemática ya no bastan para garantizar una educación de calidad. Desde entonces, organismos como la UNESCO han promovido la inclusión de las denominadas habilidades del siglo XXI, vinculadas con la empatía, la tolerancia y la ciudadanía global, como pilares de una formación orientada al desarrollo sostenible y a la cohesión social. Esta perspectiva se consolidó en acuerdos internacionales recientes, como la Cumbre de las Naciones Unidas para la Transformación de la Educación (Nueva York, 2022), coordinada por la UNESCO y el Banco Mundial, que instó a fortalecer los aprendizajes básicos, incluyendo las HSE, en el marco del Compromiso de Acción sobre los Aprendizajes Básicos. En América Latina, esta agenda se materializó en la declaración “Mi educación, nuestro futuro”, impulsada por la UNESCO, UNICEF, Diálogo Interamericano y el Banco Mundial, que propuso priorizar la recuperación educativa luego de la pandemia, el bienestar socioemocional, la reincorporación escolar y la formación docente como condiciones para transformar los sistemas educativos (Rodrigo; Feldfeber, 2025).

Desde entonces, se multiplicaron las propuestas que situaron el desarrollo de las HSE y el bienestar subjetivo en el centro de las escuelas, en un contexto en el que los gobiernos y los organismos internacionales destacaron la necesidad de “reponer” la estabilidad emocional de estudiantes y docentes mediante estrategias de prevención y acompañamiento frente al deterioro generalizado de la salud mental (OCDE, 2021; UNESCO, 2020). La crisis sanitaria puso en primer plano la relevancia de competencias vinculadas con la adaptabilidad, la empatía y la gestión del estrés, consideradas por estos actores

como recursos estratégicos para enfrentar los contextos contemporáneos de incertidumbre y transformación (Arias *et al.*, 2020).

La influencia de esta agenda se extendió progresivamente a los programas de enseñanza nacionales y locales, a la formación docente inicial y continua y, de manera destacada, a las iniciativas de evaluación, que constituyen el eje del análisis de este capítulo. Organizaciones como la OCDE han liderado la construcción de marcos conceptuales y programas de investigación destinados a comprender y examinar las HSE, poniendo el foco en su “enseñabilidad” y en su valor predictivo respecto de diversos resultados en la vida: académicos, laborales, personales y de salud. Según sus análisis, habilidades como la empatía, el autocontrol, la resolución de problemas sociales, la autoeficacia y la cooperación presentan evidencia empírica tanto de su enseñabilidad como de su relación con el rendimiento académico, el bienestar subjetivo, la participación cívica y el desempeño laboral (OCDE, 2023). Aunque las correlaciones varían según los contextos, la OCDE sostiene que las HSE pueden enseñarse de manera intencional mediante intervenciones educativas deliberadas, en interacción con factores sociales y culturales (OCDE, 2025). En este contexto, el aprendizaje socioemocional se ha convertido en un nuevo eje de observación dentro de los sistemas de evaluación, particularmente a través de las pruebas estandarizadas a gran escala.

Tanto a nivel global como local, los programas de monitoreo y seguimiento de las competencias emocionales y de las habilidades de gestión personal comenzaron a generar evidencia sobre su desarrollo y su relación con el rendimiento y el clima escolar. Junto a las evaluaciones tradicionales en lengua, matemática y ciencias, se incorporaron cuestionarios de autopercepción basados en la premisa de que el aprendizaje socioemocional puede clasificarse, observarse y cuantificarse. Paralelamente, se desplegaron instrumentos de carácter formativo dirigidos a promover una interpretación más contextualizada y procesual de los datos, algunos con formatos digitales o gamificados, con el propósito de favorecer un

SUMÁRIO

abordaje más dinámico y adaptativo del aprendizaje socioemocional. Estas experiencias reforzaron la tendencia a expandir las métricas de desempeño hacia dimensiones afectivas y relacionales del sujeto, en consonancia con una racionalidad managerial orientada por la eficiencia, la comparación y la rendición de cuentas, en la que los estándares de desempeño expresados en números operan como dispositivos de regulación social (Popkewitz, 2013; Normand, 2016; Verger *et al.*, 2016). La lógica de control y gobierno de las conductas, que ha distinguido a los sistemas de evaluación, se extiende ahora hacia las esferas más íntimas de la subjetividad. Bajo esta racionalidad neoliberal, la evaluación deja de limitarse a medir el rendimiento académico para incorporar los afectos, las emociones y las disposiciones personales como nuevos dominios de intervención. Desde esta perspectiva, la gestión emocional se convierte en un indicador de productividad individual, consolidando la figura del sujeto como capital humano autorresponsable de su propio bienestar (Brown, 2016). Esta expansión del campo de la evaluación traduce, en términos cuantificables, dimensiones tradicionalmente no medibles, reforzando la idea de que toda conducta, cognitiva, emocional o moral, puede ser gestionada, comparada y optimizada.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Los organismos internacionales han adquirido un papel central en la configuración de las agendas educativas y en la producción de diagnósticos que orientan las reformas en América Latina. Su accionar se inscribe en las disputas por definir los fines y sentidos de la educación, a través de la promoción de marcos normativos y conceptuales que delimitan qué problemas se reconocen y qué soluciones

SUMÁRIO

se consideran legítimas (Dale, 2007; Ball, 2014; Mundy, 2007; Jakobi; Martens, 2007). Mediante diversas formas de intervención, programas de cooperación, informes, financiamiento y asesoramiento técnico, estas agencias han impulsado políticas de descentralización, autonomía escolar, evaluación externa y profesionalización docente, sustentadas en una racionalidad gerencial y economicista. En los últimos años, estas orientaciones se han entrelazado con la expansión de iniciativas centradas en el desarrollo socioemocional, un campo en el que estos actores adquieren un rol protagónico al impulsar las HSE como una doble respuesta: por un lado, frente a la denominada “crisis global del aprendizaje”; por otro, como una estrategia destinada a fortalecer el bienestar individual y colectivo (Rodrigo; Feldfeber, 2025). De este modo, sitúan dichas habilidades en el núcleo de la agenda de “reconversión” educativa que promueven, al presentarlas como competencias estratégicas para garantizar la empleabilidad, la inclusión y el desarrollo integral (OCDE, 2023; UNESCO, 2021).

La OCDE se ha posicionado como una de las organizaciones que más ha avanzado en el diseño y puesta en marcha de estudios sobre HSE a nivel global. En sus informes recientes, el bienestar subjetivo, concebido como la capacidad de regular las propias emociones y respuestas, se presenta como un objetivo de la “nueva generación” de políticas públicas, orientadas a construir sistemas educativos flexibles y sostenibles en contextos atravesados por la inestabilidad económica, los conflictos sociales y la crisis ambiental (OCDE, 2019, 2021, 2022). Desde esta perspectiva, la organización define a las HSE como competencias estratégicas para lograr el éxito personal, académico y profesional, y las concibe como un conjunto de capacidades susceptibles de ser enseñadas y aprendidas de manera deliberada. Además, sostiene que el aprendizaje no depende únicamente de la instrucción académica, sino también de la creación de un entorno emocional y social que permita a los estudiantes prosperar. En esta línea, identifica cinco objetivos para lograr una enseñanza de calidad: apoyo socioemocional, compromiso cognitivo, elaboración de

SUMÁRIO

contenidos disciplinares, interacción en el aula y evaluación formativa (OCDE, 2025). El apoyo socioemocional, al constituirse en una dimensión fundamental del proceso de aprendizaje, requiere que los docentes promuevan un clima escolar y de aula positivo, basado en relaciones sólidas y respetuosas entre docentes y estudiantes, así como entre los propios pares. Esto implica la enseñanza intencional de HSE, como la empatía, la cooperación, el autocontrol y la autorregulación, prácticas que, según la OCDE, se asocian con mejores resultados académicos, mayor motivación y compromiso escolar, y una reducción de conductas problemáticas (OCDE, 2025).

En conjunto con la gestión del aula y las estrategias de acompañamiento e involucramiento de los estudiantes, el apoyo socioemocional es reconocido como una de las tres dimensiones para evaluar la calidad de la enseñanza (OCDE, 2020). En esta línea, la organización ha impulsado diversas iniciativas para medir el aprendizaje socioemocional a escala global, apoyadas en un enfoque comparado, sustentado en una perspectiva psicométrica (Kankaraš; Suárez-Álvarez, 2019), que toma como referencia modelos teóricos como los Cinco Grandes Rasgos de la Personalidad (Big Five), que permiten operacionalizar dimensiones complejas del desarrollo socioemocional y traducirlas en constructos medibles y comparables. Entre estos estudios destaca la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales (Survey on Social and Emotional Skills, SSES)³, cuyo objetivo es identificar las condiciones y prácticas que favorecen o limitan el desarrollo de las HSE en estudiantes de 10 y 15 años, así como analizar su relación con el rendimiento académico, la empleabilidad y el bienestar (OCDE, 2021). Los resultados principales muestran correlaciones positivas entre las HSE, el desempeño y la motivación para aprender, destacando la influencia de un clima escolar inclusivo y de relaciones de apoyo. Al mismo tiempo, se advierte una disminución de estas habilidades con la edad y una

distribución desigual según género y nivel socioeconómico, lo que plantea el desafío de diseñar intervenciones específicas para los distintos tramos educativos (OCDE, 2021)⁴.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA), orientado a medir el rendimiento en lectura, matemática y ciencias en estudiantes de 15 años, así como la capacidad para aplicar estos conocimientos en situaciones de la vida real, ha incorporado también dimensiones relacionadas con las HSE⁵. Por ejemplo, en la edición de 2015, se incluyó una evaluación de la competencia global, que abarca aspectos como la empatía, la tolerancia y la disposición para resolver conflictos, con el objetivo de medir la capacidad estudiantil para interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas y contextos. Los resultados oficiales destacaron la importancia de estas habilidades al sugerir que los estudiantes con HSE más desarrolladas tienden a obtener mejores resultados y a participar activamente en su comunidad (OCDE, 2018)⁶.

Destaca, además, la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS), que recopila datos sobre las condiciones de trabajo de los docentes y del entorno escolar⁷. Aunque TALIS no evalúa directamente las HSE de los estudiantes, proporciona información sobre cómo las prácticas docentes y el clima escolar pueden influir en su desarrollo. Por ejemplo, la edición de 2018 destaca que un liderazgo escolar efectivo y un ambiente de trabajo colaborativo son factores que favorecen el bienestar y el rendimiento de los

4 Disponible en: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills.htm>. Acceso el: 10 sep. 2025.

5 Disponible en: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>. Acceso el: 10 sep. 2025.

6 Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html. Acceso el: 10 sep. 2025.

7 Disponible en: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>. Acceso el: 10 sep. 2025.

estudiantes, contribuyendo a crear un clima escolar positivo que promueve el desarrollo integral, incluyendo las HSE (OCDE, 2020).

También la UNESCO, a través del LLECE, ha incorporado el estudio de las HSE en las evaluaciones estandarizadas a gran escala aplicadas en América Latina. Fue en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) donde estas habilidades, entendidas como el conjunto de capacidades vinculadas al autoconocimiento y la autorregulación emocional, la convivencia y la apertura a la diversidad, así como a la gestión de conductas y rutinas escolares, comenzaron a constituirse como objeto explícito de evaluación⁸. En consonancia con las definiciones internacionales sobre aprendizaje socioemocional, el estudio sostiene que estas habilidades favorecen el aprendizaje, la inclusión escolar y la convivencia democrática.

En la edición de 2019, las HSE fueron abordadas mediante un módulo específico aplicado a muestras representativas de estudiantes del sexto grado en 16 países de América Latina y el Caribe⁹. Este módulo evaluó dimensiones, como la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar. En la edición de 2025, el repertorio se amplió para incluir otras competencias, como el trabajo cooperativo y la autoeficacia escolar. Al igual que en los estudios de la OCDE, la metodología de la evaluación combina instrumentos de autoinforme aplicados a estudiantes con cuestionarios contextuales dirigidos a docentes y directivos. El propósito es generar evidencia regional sobre el desarrollo de las HSE, identificar factores explicativos y orientar tanto las prácticas docentes como las políticas educativas. Entre los hallazgos más relevantes, el informe regional de la edición de 2019 evidencia desempeños heterogéneos entre países. En promedio, uno de cada dos estudiantes reporta manifestaciones de empatía en el contexto escolar y ocho de cada diez expresan

8 Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>. Acceso el: 10 sep. 2025.

9 Disponible en: <https://www.unesco.org/es/node/81849>. Acceso el: 15 sep. 2025.

actitudes favorables hacia la diversidad, aunque estas cifras varían significativamente según el país y el contexto socioeconómico. Asimismo, los análisis muestran correlaciones positivas entre ciertas habilidades como la autorregulación escolar y los logros de aprendizaje en lectura y matemática, si bien los efectos difieren entre países y, una vez controladas, las variables socioeconómicas (UNESCO, 2022). Más allá de estos resultados, los informes promueven la integración de las HSE en los planes de enseñanza y en la formación docente, al considerar que contribuyen a la construcción de entornos escolares más inclusivos y trayectorias educativas más sólidas.

En síntesis, estos estudios han contribuido al desarrollo de instrumentos para evaluar actitudes y comportamientos socioemocionales, resaltando la importancia de las HSE tanto para el rendimiento académico como para el bienestar individual y colectivo. Además, brindan orientaciones para su incorporación a todos los niveles del sistema educativo, promoviendo su integración en los planes de estudio y en la formación docente. Finalmente, tanto la OCDE como la UNESCO subrayan la necesidad de que los países implementen y fortalezcan sistemas de seguimiento periódico de las HSE, de manera que los resultados puedan retroalimentar y ajustar las prácticas pedagógicas y las políticas educativas sobre bases empíricas (UNESCO/LLECE, 2024).

LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ARGENTINA: EL CASO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En Argentina, las iniciativas orientadas al desarrollo de las HSE en el ámbito educativo han cobrado relevancia creciente en los discursos y en las políticas públicas, especialmente bajo

SUMÁRIO

administraciones de clara orientación neoliberal, como la de la Alianza Cambiamos (2015-2019) (Feldfeber *et al.*, 2024; Gluz *et al.*, 2025), y de extrema derecha, como la gestión de Javier Milei iniciada en 2024 (Gluz; Kesler, 2025). Estas políticas retoman y profundizan tendencias internacionales promovidas por organismos como la OCDE, que conciben el desarrollo socioemocional como un recurso estratégico para la productividad, la competitividad y la cohesión social bajo lógicas del capital humano (Rodrigo; Feldfeber, 2025). En este marco, se articula un enfoque que combina los principios de la NGP con un discurso centrado en la eficiencia, la competencia y la responsabilización individual, característico de una racionalidad meritocrática e individualista. Dichas orientaciones avanzan en la reducción del rol del Estado, la expansión de mecanismos de mercado y privatización educativa, así como en la implementación de nuevas tecnologías de control y rendición de cuentas. En este contexto, la evaluación de las HSE se inserta en una agenda educativa más amplia, en la que la gestión y el control de los sujetos contribuyen a consolidar un nuevo régimen de gobierno de la educación, fundamentado en métricas, evidencias “científicas” y técnicas, y en la autogestión emocional como herramienta de regulación social (Ramos Zincke, 2018).

Recientemente, el actual Ministerio de Capital Humano, a través de la Secretaría de Educación, presentó el Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales (PNHS), definido como la primera política federal orientada a fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de todos los niveles de la educación obligatoria, tanto del sector estatal como del privado. Si bien hasta el momento no se han difundido documentos oficiales que detallen su implementación, cronograma o mecanismos de seguimiento, la información disponible en los portales institucionales ofrece una descripción general de los objetivos, enfoques pedagógicos y recursos que estructuran la iniciativa¹⁰. El PNHS propone el fortalecimiento

10

Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/programas-educativos/programa-nacional-de-habilidades-socioemocionales>. Acceso el: 10 nov. 2025.

de capacidades como la autogestión, la conciencia de sí, la toma de decisiones y la construcción de vínculos saludables, con el propósito de promover entornos escolares seguros, empáticos y colaborativos. Para ello, prevé la elaboración de recursos didácticos y espacios de formación docente, así como la participación de las familias en las prácticas educativas. El programa se inscribe en el proceso más amplio de Renovación Curricular Educativa, impulsado a escala nacional por la Secretaría de Educación, cuyo propósito es redefinir los ejes de la enseñanza, ampliar la equidad educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos de un contexto social y tecnológico en permanente cambio. En este sentido, el PNHS se propone como una instancia de acompañamiento a los equipos docentes e institucionales en la promoción de la autonomía, la empatía, la regulación emocional, el trabajo colaborativo y la convivencia positiva, integrando estas competencias de modo transversal en la enseñanza.

Aunque la presentación del programa representa un avance en la incorporación de las HSE en las políticas públicas nacionales, su alcance dependerá de las estrategias de implementación y adaptación adoptadas por los distintos gobiernos jurisdiccionales. Hasta el momento, además, estas competencias no se han incluido de forma sistemática ni explícita como un dominio de evaluación en los operativos nacionales. La prueba Aprender, principal mecanismo de evaluación estandarizada y a gran escala en Argentina, tiene como propósito generar información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en la educación obligatoria a escala nacional. Aunque incorpora cuestionarios complementarios dirigidos a alumnos, docentes y equipos directivos, no contempla indicadores específicos sobre HSE. En el nivel secundario, los ítems se concentran principalmente en aspectos relacionados con los acuerdos de convivencia y los mecanismos de resolución de conflictos, conforme a los marcos normativos establecidos por la Ley Nacional de Convivencia Escolar (26.892). En años recientes, se han añadido módulos que registran percepciones sobre el clima escolar, las motivaciones o las

SUMARIO

trayectorias escolares, pero aún no existe un cuestionario homogéneo y estable que permita evaluar, de manera consistente, el aprendizaje socioemocional, siguiendo los enfoques internacionales.

En contraste con la situación nacional, algunas jurisdicciones han comenzado a incorporar, de manera explícita, la dimensión socioemocional en sus programas de evaluación. Entre ellas, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se destaca por haber avanzado en la formulación de normativas específicas y en la creación de dispositivos orientados al seguimiento de estas competencias, en el marco de un proceso más amplio de redefinición de los fines escolares y de regulación del trabajo pedagógico (Feldfeber *et al.*, 2024; Caride, 2020; Rodrigo; Kesler, 2024). En línea con las orientaciones internacionales que conciben las HSE como pilares de la productividad, del desarrollo del capital humano y de la cohesión social, CABA ha incorporado el bienestar socioemocional como una política prioritaria dentro del Plan Estratégico 2024-2027 “Buenos Aires Aprende”, presentado como la hoja de ruta educativa para el período (GCBA-Ministerio de Educación, 2024). En este plan se propone fortalecer los aprendizajes y promover una educación integral, estructurándose en tres ejes: aprendizajes fundacionales, innovación en la enseñanza y el aprendizaje, y transformación digital para el aprendizaje. Dentro del primer eje, el bienestar socioemocional aparece como una de las iniciativas centrales, bajo el reconocimiento de que el aprendizaje académico solo puede desarrollarse en entornos que promuevan la salud emocional, la convivencia y el desarrollo personal de los estudiantes. El plan define el bienestar como la garantía de condiciones óptimas de salud física, emocional y social para todos los integrantes de la comunidad educativa, y propone la creación de “ecosistemas escolares” que favorezcan el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la cooperación, la empatía, la toma de decisiones conscientes y el proyecto de vida. Asimismo, prevé la construcción de indicadores específicos en materia de aprendizaje y bienestar socioemocional, destinados a evaluar el cumplimiento

SUMÁRIO

de los objetivos hacia 2027 (GCBA - Ministerio de Educación, 2024). El propósito es consolidar un sistema de evaluación que articule los avances en aprendizajes cognitivos con los logros en bienestar emocional y convivencia escolar, reafirmando así la centralidad de las HSE dentro de la política educativa local.

En buena medida, el interés de la gestión educativa actual por el bienestar socioemocional se fundamentó en los resultados de las encuestas aplicadas por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), que evidenciaron altos niveles de vulnerabilidad emocional entre la población estudiantil y señalaron la necesidad de incorporar este aspecto como una prioridad dentro de las políticas educativas¹¹. En particular, el informe Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en estudiantes de Nivel Secundario (UEICEE, 2023) mostró que casi el 50% de los alumnos de primer año se encontraban en un estado vulnerable o crítico de bienestar escolar. Así, la Ciudad se ha posicionado como un caso pionero en el monitoreo y evaluación de las HSE en el ámbito local, mediante la elaboración de diagnósticos específicos y la implementación de programas orientados a medir el bienestar y las competencias socioemocionales.

ENTRE LA INNOVACIÓN Y EL CONTROL: LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES A ESCALA LOCAL

A través de su agencia de evaluación, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha impulsado una línea de trabajo específica destinada a relevar el desarrollo de las HSE entre los estudiantes porteños, concebidas tanto como factores que favorecen el bienestar personal como herramientas para fortalecer la calidad y la equidad del sistema (Rodrigo; Kesler, 2024; Rodrigo, 2024). Este proceso se

11

La UEICEE es el organismo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires responsable de la producción de información sobre el sistema educativo, conforme a la Ley 5.049 de 2014.

desarrolló en estrecho diálogo con la agenda global promovida por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la UNESCO, que desde la última década impulsan la medición del desarrollo socioemocional como parte de las políticas de mejora e innovación educativa. La Ciudad, en sintonía con estas tendencias, integró estos enfoques en su programa de gestión, combinando la adopción de estándares internacionales con la elaboración de instrumentos locales de monitoreo y evaluación.

Entre las experiencias más relevantes se destacan la participación en estudios internacionales como el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) en 2013 y el estudio PISA desde 2012. Estas iniciativas respondieron al objetivo de fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia y de disponer de diagnósticos comparables a nivel global. Un punto de inflexión fue el Encuentro Regional de Investigación, Evaluación e Intervenciones para el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en los Sistemas Educativos de América Latina, realizado en 2017 con apoyo del BID (UEICEE, 2017). Este evento consolidó a la Ciudad como un referente regional en la evaluación de las HSE y evidenció su rol activo en la circulación y apropiación de los discursos internacionales sobre bienestar y aprendizaje socioemocional.

En el plano local, la Ciudad introdujo progresivamente indicadores socioemocionales en sus evaluaciones estandarizadas. En 2014, la Prueba de Finalización de Estudios Primarios (FEPBA) incorporó un módulo inspirado en el modelo Big Five, orientado a indagar rasgos de la personalidad vinculados con la meticulosidad, la estabilidad emocional, la extraversión y la cooperación (Otero; Pais, 2017). Esta experiencia, pionera en el país, constituyó un punto de partida para la institucionalización de la medición socioemocional en el sistema educativo. En años posteriores, los cuestionarios complementarios de las pruebas FEPBA y FESBA (posteriormente

TESBA) añadieron indicadores sobre involucramiento escolar y auto-concepto académico, que integraban dimensiones emocionales y motivacionales en la explicación del rendimiento escolar (Dabenigno *et al.*, 2016; Schmidt *et al.*, 2008).

A la par, la UEICEE desarrolló instrumentos propios para monitorear el bienestar y la regulación emocional de los estudiantes del nivel secundario, buscando generar evidencia que orientara las prácticas pedagógicas. En 2021, se aplicaron tres escalas de Regulación Emocional junto con la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) centradas en el bienestar escolar, la autoestima y la regulación emocional, en el marco del proceso de evaluación de dos programas socioeducativos (Club de Jóvenes y Orquestas, y Coros para la Equidad). Los resultados revelaron un alto sentido de pertenencia, pero también vulnerabilidades significativas entre adolescentes de 13 a 15 años. En 2022, las escalas se incorporaron a la Evaluación de Inicio de la Secundaria, confirmando una persistente fragilidad emocional y la necesidad de fortalecer las intervenciones orientadas al bienestar (UEICEE, 2023).

En este proceso de institucionalización, la Ciudad también experimentó herramientas tecnológicas y entornos digitales para la evaluación de las HSE. En 2017, se implementó un programa piloto basado en videojuegos para evaluar competencias como la autorregulación, la empatía y la cooperación mediante situaciones simuladas (GCBA, 2017; 2019). Durante la pandemia, esta línea se profundizó a través de programas internacionales gamificados, como Happy 12,16 y Emotional Mind, orientados a prevenir el acoso escolar, reducir la ansiedad y fortalecer la convivencia en la escuela secundaria (GCBA, 2021; 2021a). Si bien estas iniciativas no tuvieron continuidad, constituyeron un avance significativo en la incorporación formal de la evaluación de las HSE en la agenda educativa local (Rodrigo; Kesler, 2024), evidenciando cómo los discursos y

programas internacionales sobre bienestar emocional se adaptan y reconfiguran en el contexto local, atravesados por lógicas de accountability y eficiencia institucional.

ESTANDARIZAR LAS EMOCIONES: LA EVALUACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO DISPOSITIVO DE GOBIERNO DE LOS SUJETOS

Los instrumentos de evaluación diseñados para medir estados emocionales de estudiantes y docentes, así como para cuantificar el denominado clima escolar, han adquirido una centralidad creciente en los programas político-educativos neoliberales promovidos por organismos internacionales y por gobiernos de nueva derecha en la región y en el país en particular. El monitoreo y la vigilancia del aprendizaje socioemocional se configuran como ejes estratégicos de una agenda que articula la mejora de la calidad con la medición “científica” de resultados y la generación de evidencias “objetivas” para orientar la toma de decisiones a nivel gubernamental e institucional. De este modo, las emociones, aunque reconocidas como experiencias subjetivas y situadas, se transforman en indicadores estandarizados incorporados a sistemas de evaluación y gestión sustentados en métricas de eficiencia, resultados y accountability.

La incorporación de las HSE en los dispositivos contemporáneos de evaluación educativa debe entenderse dentro del contexto más amplio de las pedagogías por competencias, difundidas a nivel global. Bajo este paradigma, el aprendizaje se concibe como la movilización integrada de saberes, habilidades y actitudes según contextos específicos de desempeño, redefiniendo la noción de calidad en términos de resultados observables y adaptabilidad individual. Así, el conocimiento se subordina a criterios de empleabilidad

SUMÁRIO

y productividad, transformando la educación en un dispositivo de ajuste a las exigencias del mercado (Hirtt, 2010) y reforzando un modelo de subjetividad autorregulada y responsable de su propio éxito o fracaso (Laval; Dardot, 2013; Rizvi; Lingard, 2010). La evaluación de las HSE se constituye así en una herramienta de gobernanza educativa, en la que métricas y estándares se utilizan para regular y gestionar emociones y disposiciones de los sujetos, alineándolas con objetivos de rendimiento, productividad y estabilidad institucional.

La proliferación de instrumentos de evaluación socioemocional refleja también nuevas formas de gobernanza educativa en las que participan múltiples actores y redes políticas, incluidos organismos internacionales, gobiernos locales y empresas tecnológicas que impulsan la digitalización, la gamificación y la estandarización de los procesos de evaluación. Este entramado redefine la gobernanza al desplazar las estructuras jerárquicas tradicionales del Estado hacia espacios híbridos de decisión, en los que actores públicos y privados comparten la orientación de políticas, la producción de diagnósticos y el diseño de instrumentos de intervención (Ball, 2012; Saura, 2023). Estas prácticas se sustentan en una racionalidad basada en datos y números (Popkewitz, 2013), en la que el bienestar emocional se convierte en un parámetro estandarizado y comparable de desempeño. La medición de competencias como la resiliencia, la autorregulación o la empatía mediante escalas y cuestionarios, junto con la observación y modelado de conductas inspirados en la psicología positiva, contribuye a la gestión individualizada de las emociones y refuerza lógicas neoliberales de gobernanza por resultados centradas en la cuantificación más que en los procesos relacionales de la experiencia educativa (Normand, 2016).

Desde esta perspectiva, se han identificado limitaciones en el tipo de información que proporcionan estas herramientas de evaluación. Entre ellas, se destacan los sesgos de deseabilidad social, los problemas de validez intercultural y la limitada capacidad para evaluar la efectividad educativa o las condiciones institucionales (OECD/CERI,

Rethinking Assessment of Social and Emotional Skills). Asimismo, las HSE presentan variaciones según país, edad y género, lo que pone en cuestionamiento la supuesta universalidad que postulan organismos como la OCDE. La estandarización de dimensiones subjetivas y relacionales, como la empatía, la autorregulación o la convivencia escolar, implica el riesgo de simplificar procesos complejos de socialización, desplazando el foco de los factores estructurales hacia la responsabilidad individual y reforzando la concepción del sujeto como capital humano responsable de su propio éxito o fracaso (Brown, 2016).

En Argentina, particularmente en CABA, estas tendencias se consolidaron bajo gobiernos que profundizaron el modelo neoliberal e intensificaron los procesos de individualización que reforzaron la visión jerarquizada y meritocrática de la sociedad (Canelo, 2021). Estas gestiones promovieron la mercantilización de distintos ámbitos de la vida social y configuraron un Estado gerencial orientado por la eficiencia, la competencia y la rendición de cuentas. En el ámbito educativo, se destacó la centralidad de la meritocracia y la autogestión, responsabilizando al sujeto por sus trayectorias escolares y proyectando a la escuela como un espacio destinado a formar individuos emprendedores y emocionalmente autorregulados (Feldfeber *et al.*, 2024; Gluz; Kesler, 2024). Se adoptaron así, tecnologías del sector empresarial para optimizar resultados y promover la eficiencia como valor educativo. En este contexto, los instrumentos destinados a evaluar las HSE se convirtieron en uno de los componentes de un dispositivo más amplio y complejo que combina la búsqueda de calidad y eficiencia con la producción de un ideal de sujeto autónomo, autorregulado y emocionalmente competente, capaz de sostener su rendimiento en contextos marcados por la incertidumbre y la competencia. Desde una perspectiva foucaultiana, estas iniciativas pueden entenderse como tecnologías de gubernamentalidad político-moral (Foucault, 2007), que configuran modos de ser y de sentir alineados con racionalidades neoliberales. Al promover la autorregulación emocional y la resiliencia como virtudes deseables, las

evaluaciones socioemocionales refuerzan una ética de responsabilidad individual por el bienestar, desplazando las causas estructurales de la desigualdad hacia el plano subjetivo. La escuela se convierte así en un espacio de entrenamiento emocional de sujetos adaptables a las demandas del orden social contemporáneo, donde se invisibilizan las condiciones materiales y las desigualdades estructurales, sustituyendo explicaciones sociales por narrativas individualistas de esfuerzo y autogestión (Nobile, 2017).

CONCLUSIONES

Las políticas de evaluación de las HSE en Argentina muestran cómo las tendencias internacionales en educación se traducen en prácticas concretas en contextos locales, particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La incorporación de estas competencias en los sistemas de medición refleja la influencia de organismos como la OCDE y la UNESCO, que han promovido un marco conceptual y metodológico centrado en la cuantificación de actitudes vinculadas al llamado bienestar emocional. La traducción local de estas agendas evidencia que los instrumentos de evaluación de las HSE no solo funcionan como herramientas de generación de datos para la mejora educativa bajo la lógica de la pedagogía por competencias, sino que se constituyen también en dispositivos de gobernanza neoliberal que reconfiguran las formas de intervención sobre los sujetos escolares.

Los hallazgos muestran que, bajo un enfoque de accountability y eficiencia institucional, las HSE se integran en las evaluaciones como indicadores medibles del desempeño, vinculando estrechamente el aprendizaje socioemocional con el rendimiento académico. Esta lógica desplaza la atención de factores estructurales y contextuales hacia la responsabilidad individual de los estudiantes

para gestionar sus emociones, actitudes y relaciones. La escuela se redefine así, como un espacio de entrenamiento emocional, donde la medición de aspectos subjetivos y relacionales legitima prácticas de subjetivación meritocrática orientadas a formar individuos adaptables, autónomos y autorregulados.

A nivel pedagógico, estas políticas implican una reconfiguración significativa del rol docente. Su función se tensiona entre la transmisión de saberes y la gestión de climas emocionales, desdibujando su rol político y convirtiéndolo en un “entrenador” emocional (Grinberg, 2015). Paralelamente, la evaluación de HSE evidencia tensiones entre los objetivos declarados de bienestar y equidad y los mecanismos de control basados en métricas, mostrando limitaciones metodológicas, sesgos de medición y dificultades para adaptar modelos internacionales a las realidades locales.

Desde una perspectiva crítica, las políticas educativas de evaluación de las HSE reflejan complejos procesos de individualización de lo social característico de las reformas neoliberales. El éxito educativo se concibe cada vez más como resultado de la gestión emocional y la autorregulación individual, desplazando a un segundo plano las desigualdades estructurales y la reflexión política sobre sus causas. Estas medidas funcionan como mecanismos de control y disciplinamiento, articulando bienestar, rendimiento y comportamiento bajo lógicas meritocráticas y de eficiencia, y contribuyen a redefinir el sentido y el sujeto de la educación conforme a la racionalidad del capitalismo contemporáneo. En este escenario, recuperar la dimensión afectiva y política de la educación (Freire, 2005) supone superar las concepciones que reducen las emociones a indicadores individuales de desempeño, para entenderlas como parte de un entramado social y político más amplio. Desde esta perspectiva, se reivindica su potencial ético y emancipador (Abramowski, 2018; Abramowski; Sorondo, 2022), situando a la escuela como un espacio de cuidado, afecto y formación, donde educar implica un compromiso político y ético con el bienestar de los estudiantes.

SUMÁRIO

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, A. El avance de la educación emocional en la Argentina. **Revista Bordes**, 2018. Disponible en: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>. Acceso el: 10 nov. 2025.

ABRAMOWSKI, A.; SORONDO, J. El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia: Entre lo terapéutico y lo moral. **Revista del IICE**, n. 51, p. 63-79, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>. Acceso el: 10 nov. 2025.

ARIAS ORTIZ, E.; HINCAPIÉ, D.; PAREDES, D. **Learning for life**: The development of socio-emotional skills and the role of teachers. Inter-American Development Bank, 2020.

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Acceso el: 10 nov. 2025.

BALL, S. J. **Global Education Inc.:** New policy networks and the neo-liberal imaginary. [S. l.]: Routledge, 2012.

BROWN, W. **El pueblo sin atributos**: La secreta revolución del neoliberalismo. [S. l.]: Malpaso Ediciones, 2016.

CANELO, P. Neoliberalismo y sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019). *In*: **Cuadernos de la CESS**. Conversaciones desde nuestra América, p. 79-90, 2021. Universidad Nacional de Rosario.

CARIDE, L. Las formas cotidianas de la felicidad y sus mandatos: pedagogías del pensamiento positivo, trabajo docente y subjetividad en el neoliberalismo contemporáneo. **Arxius de Sociologia**, v. 42, p. 119-129, 2020.

DABENIGNO, V.; AUSTRAL, R.; LARRIPA, S. **El involucramiento escolar al inicio del nivel secundario**: Conceptualizaciones, medición y resultados. UEICEE, CABA, 2016.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. (Comps.). **Globalización y educación**. Textos fundamentales. [S. l.]: Miño y Dávila Editores, 2007.

FELDFEBER, M.; RODRIGO, L.; KESLER, A.; PANTOJA, C. Educación emocional en la Ciudad de Buenos Aires: Una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 142-176, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.006>. Acceso el: 10 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido** (30ª edición). Madrid: Siglo XXI, 2005.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. Curso en el Collège de France (1978-1979). [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GCBA, Ministerio de Educación **Plan Estratégico Buenos Aires Aprende 2024-2027**: Principios, ejes y lineamientos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-04/PlanBuenosAiresAprende.pdf>. Acceso el: 10 nov. 2025.

GCBA **Evaluación a través de un videojuego de las habilidades socioemocionales en el nivel secundario**. Ministerio de Educación, UEICEE, CABA, 2019.

GCBA **Evaluación de habilidades socioemocionales**: Documento marco de trabajo. Ministerio de Educación, UEICEE, CABA, 2017.

GLUZ, N.; KESLER, A. El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del S. XXI. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, e17876, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876>. Acceso el: 10 nov. 2025.

GLUZ, N.; FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; RODRIGO, L. **Individualización de lo social en el campo escolar en las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019)**. Actas V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe, 2021.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 151-164, 2004.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe**. Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Universidad de Deusto, Bilbao (España) y Universidad de Groningen (Países Bajos), 2003.

GRINBERG, S. El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. **Revista Textura**, v. 17, n. 34, p. 10-31, 2015.

SUMÁRIO

HIRTT, N. La educación en la era de las competencias. **REIFOP**, v. 13, n. 2, p. 108-114, 2010.

JAKOBI, A.; MARTENS, K. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. (Comps.), **Globalización y educación**. Textos fundamentales. [S. l.]: Miño y Dávila Editores, 2007.

KANKARAŠ, M.; SUÁREZ-ÁLVAREZ, J. **Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills**. OECD Education Working Paper No. 207, 2019.

LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. El ataque neoliberal a la enseñanza pública, Paidós, 2004.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo**: Ensayo sobre la sociedad neoliberal, Gedisa, 2013.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. (Comps.), **Globalización y educación**. Textos fundamentales. [S. l.]: Miño y Dávila Editores, 2007.

NOBILE, M. Sobre la educación emocional: Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. **Digithum**, v. 20, p. 22-23, 2017.

NORMAND, R. **La nouvelle gestion publique de l'éducation**: Leçons et limites d'une réforme managériale. [S. l.]: Presses Universitaires de France, 2016.

OCDE. **Claves para una enseñanza de alta calidad**, 2025. Disponible en: https://www.oecd.org/es/publications/claves-para-una-ensenanza-de-alta-calidad_c7a96927-es/full-report/providing-social-emotional-support_7d124140.html. Acceso el: 10 nov. 2025.

OCDE. **Rethinking assessment of social and emotional skills**. OECD Working Paper EDU/WKP (2023)19. París: OECD Publishing, 2023. Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-ses_ba34f086-en.html. Acceso el: 10 nov. 2025.

OCDE. PISA 2022 results (Volume I): **What students know and can do**, 2023. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results-volume-i-what-students-know-and-can-do-1e8e9e6e-en.htm>. Acceso el: 10 nov. 2025.

OCDE. **Más allá del aprendizaje académico**: Primeros resultados de la evaluación de competencias socioemocionales. OCDE/Fundación Edelvives, 2021.

OCDE. TALIS 2018 results (Volume II): **Teachers and school leaders as lifelong learners**, 2020. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-2018-Results-Volume-II.pdf>. Acceso el: 10 nov. 2025.

OCDE. **Study on Social and Emotional Skills** (SSES). París: OECD, 2019.

OCDE. **La definición y selección de competencias clave** (DeSeCo): Resumen ejecutivo. París: OCDE, 2005.

OTERO, P.; PAIS, E. **Las habilidades socioemocionales en el modelo de 5 factores**. Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014. UEICEE, CABA, 2017.

ONU. **Transformar nuestro mundo**: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas, 2015.

POPKEWITZ, Th. PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 17, n. 2, p. 47-64, 2013.

RAMOS-ZINCKE, C. Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: Entretenimiento de ciencia social y poder. **Cinta Moebio**, v. 61, p. 41-55, 2018.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2010.

RODRIGO, L. Las políticas de evaluación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Experiencias y desarrollo institucional durante las últimas décadas. **Educación en Revista**, 40, e94615, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94615>. Acceso el: 10 nov. 2025.

RODRIGO, L.; FELDFEBER, M. El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿Estrategia de "reconversión" o de regulación social? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 43, 2025.

RODRIGO, L.; KESLER, A. Habilidades socioemocionales en programas de evaluación educativa. Discursos internacionales y experiencias locales. **Revista de Educación y Políticas en Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.

SAURA, G. Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2023.

SCHMIDT, V.; MESSOULAM, N.; Molina, M. Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, v. 25, n. 1, p. 81-106, 2008.

STEPONAVIČIUS, M.; GRESS-WRIGHT, C.; LINZARINI, A. Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. **OECD Education Working Paper**, n. 304, 2023.

SCANS. **What work requires of schools: A SCANS Report for America 2000**. Washington, DC: US. Department of Labor, 1991.

TUNING PROJECT. **Tuning educational structures in Europe**: Informe final. Universidad de Deusto, 2003.

UNIDAD DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA (UEICEE). **Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel secundario** – Resultados de la aplicación de las escalas de Bienestar Escolar, Autoestima y Regulación Emocional en una muestra de estudiantes de primer año. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA, 2023.

UNESCO. **Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE**: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes argentinos de 6º grado. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), 2022.

UNESCO. **Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2021.

VERGER, A.; LUBIENSKI, C.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). **World Yearbook of Education 2016**: The global education industry. [S. l.]: Routledge, 2016.

15

*Clara Franco Neiva
Lorena Kelly Ramos*

AS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

QUEM, COMO, ONDE?¹

1

Este texto resulta de reflexões desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social de Milena Lins Soares (2022), que integra ao projeto de pesquisa intitulado *Pauperização na/da escola pública e segregação socioeducativa: questões teórico-metodológicas para o estudo e a intervenção na relação entre educação, pobreza e desigualdade social*. O texto também incorpora contribuições da dissertação de mestrado em Política Social de Clara Franco Neiva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (2025), vinculada ao projeto de pesquisa “Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil” e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambos os projetos estão vinculados ao grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDIs/UnB).

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988 e consiste em um dos principais instrumentos de transformação social. No entanto, as desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda representam barreiras significativas para o acesso e a permanência de muitos estudantes na escola. Nesse contexto, a atuação de equipes multiprofissionais na Educação Básica (EB) surge como uma estratégia essencial para fortalecer o processo educativo, promovendo a inclusão, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Entre os profissionais que integram essas equipes, o assistente social ocupa um papel de destaque, por sua formação voltada à compreensão e à intervenção nas expressões da questão social que impactam a vida escolar.

A consolidação do direito à educação no Brasil é resultado de longas disputas históricas e políticas em torno da construção de uma escola pública, democrática e inclusiva. Consagrada como direito de todos e dever do Estado, têm sido empreendidos esforços para traduzir esse princípio em políticas concretas que enfrentam as desigualdades estruturais do país. Desse modo, o campo educacional foi se abrindo a novas concepções de gestão, currículo e práticas pedagógicas, incorporando progressivamente a dimensão social e comunitária como parte inseparável do processo educativo.

A análise crítica da atuação das equipes multiprofissionais permite compreender a educação não como um espaço neutro, mas como um campo de disputa política em torno de projetos de sociedade. Ao intervir nas condições que produzem o fracasso escolar, a evasão, a violência e a desigualdade (Soares; Yannoulas, 2023), essas equipes tensionam as fronteiras entre o pedagógico e o social, desafiando uma tradição escolar marcada pela fragmentação e pela naturalização das desigualdades.

Este capítulo, portanto, propõe-se a discutir a inserção dessas equipes no projeto de educação pública brasileira, examinando suas potencialidades e limites como instrumento de efetivação de direitos e de transformação social. Assim, o debate ocorre em torno de quem são esses profissionais, como atuam e em que contextos estão inseridos, contudo, ainda é insuficientemente explorado e permeado por contradições políticas, estruturais e institucionais. A partir da compreensão do atual cenário, parte-se da perspectiva de que a inserção de profissionais como assistentes sociais, psicólogos e profissionais de apoio nas escolas não é apenas uma resposta técnica a demandas sociais, mas também uma disputa política em torno do projeto de educação em curso.

Este texto é resultado da dissertação de mestrado de Clara Neiva, apresentada em 2025, intitulada *Política de educação como arena em disputa: a relação entre a ascensão da nova direita e o educador social voluntário na Educação Básica do Distrito Federal*. Ele também se apoia nas experiências profissionais e institucionais de Lorena Ramos, assistente social que atua na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), exercendo a função de Gestora em Políticas Públicas e Educacional, além de ocupar o cargo de segunda secretária do Conselho Regional de Serviço Social do Distrito Federal (CRESS-DF). Com base nessas trajetórias, o capítulo desenvolve-se a partir de experiências acadêmicas e institucionais, que se complementam e orientam as reflexões apresentadas, seguindo os princípios do Código de Ética Profissional do Assistente Social (CFESS, 2011) e as normas éticas em pesquisa (CNS, 2016).

A reflexão desenvolvida também se ancora nas contribuições teóricas e empíricas do Grupo TEDIs (Trabalho, Educação e Discriminação/UnB), em especial no projeto “Antes da pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil”, e nas Rodas Paulo Freire realizadas em 2025, que possibilitaram aprofundar a análise sobre as condições de trabalho e a consolidação das equipes multiprofissionais na EB. E, com base nessas

pesquisas já realizadas sobre o tema, bem como no acompanhamento do processo de consolidação da referida lei, especialmente no que se refere à atuação de profissionais recém-incorporados e de seus conselhos de classe, como o CRESS-DF, pretende-se oferecer uma análise do cenário atual em que se encontram esses profissionais no território distrital.

Em suma, o objetivo do estudo é evidenciar quem são os profissionais que compõem as equipes multiprofissionais da EB no Distrito Federal (DF), como atuam e onde estão inseridos. Assim, a reflexão proposta neste capítulo, presente na coletânea, reúne então análises articuladas em três eixos principais: i) a aprovação da lei e os entraves para sua implementação formal; ii) a divergência entre os dados oficiais e a realidade da inserção profissional nas escolas; e, por fim, iii) a análise do programa dos educadores sociais voluntários, cuja amplitude e permanência evidenciam as contradições e a precarização que marcam o apoio às atividades educacionais no Distrito Federal. Permitindo assim, por meio das reflexões apresentadas, a ampliação do debate em relação a esses profissionais, reforçando a importância das conquistas legais alcançadas, porém mostrando os limites e os desafios encontrados no cotidiano da Educação Básica no Brasil e, especialmente no DF, em tempos de ascensão neodireitista.

AS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUEM, COMO, ONDE?

A consolidação das equipes multiprofissionais na Educação Básica brasileira expressa um movimento histórico de ampliação do entendimento sobre o que significa educar em uma sociedade

profundamente desigual. A presença de profissionais de diferentes áreas no interior das escolas e redes de ensino rompe com a ideia de que a educação se reduz ao ato pedagógico tradicional, restrito à sala de aula, e reconhece que o processo educativo é atravessado por dimensões sociais, psicológicas, culturais e institucionais que exigem estratégias integradas.

Libâneo (2012) reforça que o trabalho pedagógico não pode ser compreendido de modo isolado, pois a formação humana é atravessada por dimensões éticas, psicológicas, sociais e culturais. Dessa forma, o trabalho multiprofissional amplia as possibilidades de compreensão e intervenção sobre as práticas escolares, construindo uma visão integral do estudante e de seu contexto. Trata-se de uma construção política que busca reconfigurar o papel da escola como espaço de formação integral, cuidado e proteção social, articulando diferentes saberes e práticas em torno da garantia do direito à educação de qualidade e sua permanência.

Compreender quem são os profissionais envolvidos no processo formativo dos estudantes é essencial, tanto aqueles que atuam diretamente na prática educativa quanto os que exercem funções de apoio e gestão. O subtítulo a seguir apresenta o cenário da capital federal, destacando os agentes que já participam desse processo, bem como outros profissionais que, embora previstos em lei, ainda aguardam a conclusão de processos de implementação e adequação para sua efetiva inserção na política educacional do DF.

Para essa apresentação, consideram-se as reflexões sobre o contexto do Distrito Federal, articuladas aos marcos legais nacionais. Contudo, é importante destacar que muitos desses dispositivos ainda não foram efetivados na capital, como é o caso, por exemplo, da inserção de assistentes sociais nas escolas. Assim, embora a análise se apoie em legislações de âmbito nacional, ela se delimita à realidade do DF, tanto pela inserção territorial e profissional das autoras quanto pelo escopo das pesquisas que fundamentaram a

construção do capítulo. As contradições presentes nesse território serão discutidas e evidenciadas a seguir.

QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS?

A Educação Básica no Brasil e no Distrito Federal foi estruturada com o objetivo de assegurar uma oferta de ensino de qualidade e promover o funcionamento articulado entre as diversas categorias profissionais que atuam nas escolas públicas. Nesse contexto, os profissionais previstos em legislações nacionais e distritais são apresentados no quadro a seguir, que evidencia quem são esses trabalhadores, sua formação profissional, o tipo de vínculo empregatício que possuem, as leis que instituíram suas funções e o ano de sua inserção formal na EB.

O quadro apresentado tem como objetivo ilustrar a composição das equipes que integram o cotidiano escolar, ainda que, em alguns casos, essa presença se manifeste apenas no plano normativo. É o que ocorre, por exemplo, com os profissionais do Serviço Social e da Psicologia, cuja atuação foi formalmente reconhecida pela legislação, mas ainda não se concretizou de maneira efetiva e regimental no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A elaboração do quadro baseia-se em marcos legais de caráter nacional e distrital que orientam e legitimam a atuação desses profissionais. No decorrer do texto, as legislações específicas do Distrito Federal serão retomadas e destacadas, a fim de contemplar as particularidades desse território. Entretanto, é importante ressaltar que, no caso dos cargos de Monitor de Gestão Educacional e Educador Social Voluntário, tanto sua caracterização quanto sua nomenclatura são específicas da realidade do DF, não encontrando correspondência direta em outros contextos federativos.

Quadro 1 – Categorias profissionais presentes na Educação Básica no Distrito Federal

Categoria Profissional	Formação exigida	Forma de vínculo	Legislação de inserção	Ano
Professor	Licenciatura plena na área de atuação	Efetivo / Temporário / Contrato	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</i> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Pedagogo / Coordenador Pedagógico	Licenciatura em Pedagogia	Efetivo / Temporário	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</i> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Orientador Educacional	Licenciatura com habilitação em Orientação Educacional	Efetivo / Temporário	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</i> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Monitor de Gestão Educacional (DF)	Ensino médio	Efetivo (carreira Assistência à Educação)	<i>Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013.</i> Dispõe sobre a Carreira Assistência à Educação do Distrito Federal.	2013
Educador Social Voluntário (DF)	Não é exigida formação, porém é pontuado ensino médio e superior na classificação	Voluntário	<i>Portaria nº 73, de 24 de abril de 2014.</i> Instituir o Programa Educador Social Voluntário com a finalidade de dar suporte às atividades de Educação.	2014
Assistente Social	Graduação em Serviço Social e registro no CRESS	Efetivo / Contrato (implementação gradual ainda não executada no DF)	<i>Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.</i> Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	2019
Psicólogos	Graduação em Psicologia e registro no CRP	Efetivo / Contrato (implementação gradual ainda não executada no DF)	<i>Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.</i> Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	2019

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A respeito do quadro apresentado, observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 61, define que os profissionais da educação escolar básica

compreendem os docentes, os trabalhadores da educação com funções de suporte pedagógico e os profissionais que exercem atividades técnico-administrativas e de apoio, reconhecendo a importância de múltiplos saberes e funções para o pleno desenvolvimento do processo educativo.

Já no Distrito Federal, essa estrutura profissional é regulamentada por legislações próprias, como a Lei nº 5.105/2013, que dispõe sobre a “Carreira Magistério Público do Distrito Federal”, e estabelece a presença de professores da educação básica, pedagogos-orientadores educacionais, supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares (diretores e vice-diretores), que atuam no planejamento, na execução e no acompanhamento das práticas pedagógicas.

Além dos profissionais do magistério, a Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013, reestruturou a “Carreira Assistência à Educação do Distrito Federal”, que abrange cargos de técnicos em educação, secretários escolares, agentes e monitores educacionais, entre outros servidores responsáveis por atividades administrativas, técnicas e operacionais essenciais ao funcionamento cotidiano das escolas públicas (Distrito Federal, 2013b). No âmbito dessa carreira, cabe destaque ao cargo de Monitor de Gestão Educacional previsto pela referida lei, que só teve sua execução efetivada em 2016, com a realização do primeiro concurso público. Tendo como atribuições desse cargo, “executar, sob orientação de equipe escolar, atividades de cuidado, higiene e estímulo às crianças; participar de programas de treinamento e formação continuada; executar outras atividades de interesse da área” (Distrito Federal, 2016).

De forma coincidente e paralela, em 2014, a SEEDF criou a figura do Educador Social Voluntário (ESV), a partir de portarias expedidas pelo Poder Executivo distrital. O programa de voluntariado estabeleceu que os educadores sociais deveriam desempenhar funções de apoio às atividades educacionais, sendo justificado pelo caráter voluntário um modelo de trabalho destituído de garantias

trabalhistas ou previdenciárias, e também ausente vínculo formal com a secretaria de educação. Embora pensado como medida temporária para suprir carências pontuais no apoio escolar, o programa consolidou-se como uma prática recorrente nas diferentes gestões da capital federal.

Sob a análise de Neiva (2025), a semelhança entre os dois cargos torna-se ainda mais evidente em 2016, quando, no mesmo ano do concurso para monitores, as atribuições do ESV foram formalmente definidas da seguinte maneira:

O ESV que for dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado receberá capacitação do(a) profissional da Sala de Recursos da unidade escolar e, após, executará, sob orientação e supervisão desse profissional, atividades de acompanhamento, higiene pessoal e incentivo de estudantes, bem como outras atividades voltadas para a área de Educação Especial (Distrito Federal, 2016, p. 51).

Nesse contexto, o ESV emerge como uma figura singular no cenário educacional de Brasília, apresentando convergências não apenas com o cargo de monitor, mas também em relação equivocada com outras funções de carreira do serviço público, como a do assistente social e de orientadores educacionais, que será desenvolvido em seguida. Assim, uma política inicialmente pensada para suprir carências pontuais de apoio às atividades escolares passou a representar, na prática, um processo de substituição de profissionais efetivos por alternativas de menor custo, menos qualificadas e de “fácil contratação”², que evidenciam uma instabilidade das políticas de gestão educacional, marcadas pela preferência por soluções temporárias em detrimento da consolidação de carreiras estáveis.

É nesse movimento de inserção de diferentes figuras na Educação Básica, formalizada pela Lei nº 13.935, que se institui a

2 O processo de “contratação” dos Educadores Sociais Voluntários (ESV) varia conforme o ano de publicação das portarias que regulamentam o programa. Para uma análise detalhada sobre a evolução desses critérios, ver Neiva (2025).

atuação de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de ensino. Mais do que uma inovação administrativa, a presença dessas equipes representa uma inflexão política e epistemológica na compreensão da escola e de suas relações com o território, as famílias e as políticas públicas. Sua função não se restringe ao suporte técnico, mas configura-se como uma mediação estratégica entre as dimensões pedagógicas e sociais da educação, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Apesar dos desafios ainda presentes, especialmente o desconhecimento acerca do trabalho do Serviço Social na Educação Básica e a fragilidade do debate sobre essa atuação desde a formação profissional, observa-se que, desde o início dos anos 2000, assistentes sociais vêm se articulando de forma contínua para inserir a pauta educacional na agenda política e técnica do conjunto CFESS-CRESS, fortalecendo o reconhecimento e a consolidação da importância do Serviço Social no campo da educação.

Entre as principais iniciativas, destaca-se a apresentação do Projeto de Lei nº 3.688 em 2000, de autoria de José Carlos Elias, que propunha a inclusão de um assistente social em cada escola, com atuação voltada ao acompanhamento dos alunos na escola e na comunidade, implementado, de forma gradual, em até cinco anos. Posteriormente, psicólogos também foram incluídos nesse projeto, que marcou o início do processo legislativo.

Complementando essas iniciativas, o Parecer Jurídico nº 23/2000, elaborado pela Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS, tratou da viabilidade da implantação do Serviço Social nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2006, foi criado o Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, responsável por consolidar uma concepção crítica de educação orientadora da atuação profissional, considerando as especificidades e as competências do assistente social para o desenvolvimento das ações nesse espaço (CFESS, 2013).

Como parte desse percurso histórico, documentos do CFESS, como *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação* (2013) e o recente *Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019* (MEC, 2025), constituem referências fundamentais, sintetizando marcos importantes na trajetória de luta e consolidação profissional. Além disso, é essencial destacar o primeiro encontro do conjunto CFESS-CRESS com o tema “O trabalho profissional na Educação Básica”, realizado em maio de 2025, na cidade do Rio de Janeiro, que contou com assistentes sociais que atuam na educação básica em todo o Brasil para debater a Lei 13.935/2019 e estratégias para sua implementação.

Essas iniciativas foram fundamentais para construir um referencial teórico-metodológico que vincula o Serviço Social ao projeto de defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos, reconhecendo a educação como parte integrante da proteção social ampliada. Ainda que a atuação desses profissionais não seja totalmente nova no campo da educação, sua implementação gradual na Educação Básica constitui um avanço significativo para o sistema educacional (Dornelas; Freitas, 2024). O que se observa é que a atuação articulada dos diferentes profissionais, em teoria, busca a materialização dos princípios constitucionais, por meio da presença integrada de professores, técnicos, especialistas e servidores de apoio, viabilizando o funcionamento da rede pública de ensino em um processo educativo comprometido com a formação integral dos estudantes e com a efetivação do direito à educação de qualidade.

No entanto, apesar da formalização da presença desses profissionais em leis, portarias e propostas de governo, ainda há uma carência significativa de sua atuação efetiva nos espaços educacionais. No Distrito Federal, por exemplo, como afirma Soares (2022), os serviços oferecidos pela SEEDF atualmente não incluem assistentes sociais nem ações direcionadas à prevenção da evasão escolar. Sendo a pesquisa de Soares (2022) um marco na evidência de que os dados do Censo Escolar do DF com frequência não

SUMÁRIO

SUMÁRIO

correspondem à realidade, pois o Regimento da SEEDF contempla apenas psicólogos e orientadores educacionais, gerando confusão no preenchimento dos formulários, especialmente quando assistentes sociais são confundidos com orientadores comunitários ou até com educadores sociais voluntários. Dessa forma, o cenário revela imprecisões sobre a composição real das equipes, estabelecendo dados conflitantes entre o previsto na lei e a situação prática.

A atuação do assistente social tem a possibilidade de contribuir para a compreensão do espaço escolar enquanto parte integrante da rede de proteção social, utilizando-se de ferramentas como a intersectorialidade para sua efetivação. Essas equipes multiprofissionais são fundamentais para construir um olhar interdisciplinar sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar. O trabalho conjunto entre pedagogos, orientadores educacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais permite uma abordagem mais ampla e humanizada, contribuindo para o enfrentamento de problemas como evasão, abandono, vulnerabilidade social e outras violações de direitos.

Mais do que um arranjo funcional, as equipes multiprofissionais representam uma mudança de paradigma na gestão educacional, reconhecendo que os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano são indissociáveis das condições materiais, subjetivas e sociais de existência dos estudantes. Elas funcionam como núcleos de apoio e mediação, voltados ao acompanhamento integral de estudantes, famílias, professores e gestores. No plano institucional, sua criação encontra respaldo em marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei nº 13.935/2019, que reforçam a necessidade de atendimento multiprofissional na rede pública de educação básica, partindo do princípio de que a garantia do direito à educação depende da articulação intersectorial e interdisciplinar entre políticas e saberes.

A atuação das equipes multiprofissionais se insere em múltiplas dimensões da vida escolar. No campo pedagógico, contribuem para compreender as dificuldades de aprendizagem não como falhas individuais dos estudantes, mas como expressões das questões sociais, envolvendo desigualdades de acesso e permanência, vulnerabilidades familiares, racismo, preconceitos de gênero, condições de saúde e de trabalho, entre outros fatores (CFESS, 2013). Do ponto de vista institucional, essas equipes funcionam como instâncias de articulação e apoio técnico, elaborando diagnósticos socioeducativos, propondo ações preventivas, participando de formações continuadas, orientando professores e gestores, e construindo redes de diálogo com outras políticas públicas, como saúde, assistência social e cultura.

Nesse sentido, a presença dessas equipes também possui um caráter político, questionando a fragmentação histórica entre o pedagógico e o social e introduzindo na escola uma compreensão ampliada de educação, voltada à formação integral do sujeito. Sua atuação é, portanto, crítica e transformadora, trazendo para o espaço escolar debates sobre desigualdade, direitos, diversidade e equidade social. Essa atuação requer ainda um exercício profissional pautado na interdisciplinaridade, no diálogo ético entre diferentes áreas e no respeito à autonomia de cada profissão que compõe as equipes multiprofissionais presentes na educação básica.

COMO ATUAM E ONDE ESTÃO INSERIDOS OS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS?

Em sequência ao debate, busca-se evidenciar, baseado no Quadro 1, quais são as funções desempenhadas pelos profissionais destacados nele. Com isso, inicia-se o detalhamento relacionando-se às legislações que os caracterizam, permitindo compreender como cada um atua no contexto da Educação Básica. Em paralelo

às normas, busca-se evidenciar a realidade vivenciada no caso do território distrital; para isso, pesquisas voltadas à questão do trabalho docente, ao uso do voluntariado e à inserção dos assistentes sociais articulam as contradições entre as normativas e o cotidiano desses profissionais.

O professor, conforme definido na LDB, art. 62 e 67, é o agente central do processo de ensino-aprendizagem, atuando diretamente com os estudantes para promover a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e a socialização. No DF, é a Lei nº 5.105/2013 que reforça o fato de que o professor deve planejar e ministrar aulas, elaborar e aplicar instrumentos de avaliação, acompanhar o desempenho dos alunos, organizar atividades pedagógicas e participar de reuniões e formações continuadas. Já o coordenador pedagógico, conforme previsto na LDB, art. 62 e 13, exerce a função de supervisão, orientação e articulação das práticas pedagógicas. Acompanhando as atividades dos professores, busca organizar e implementar o currículo, propor estratégias de formação continuada e participar do planejamento de atividades escolares (Brasil, 1996).

O orientador educacional, de acordo com a LDB, art. 14 e 62, atua como facilitador no desenvolvimento dos estudantes, oferecendo suporte educacional, social e emocional, buscando a prevenção de conflitos, a diminuição da evasão escolar e a adaptação às demandas escolares, articulando ainda a relação entre escola, família e comunidade (Brasil, 1996). Reforça-se a ideia de que o orientador deve apoiar professores na adaptação de metodologias, planejar programas de orientação educacional e mediar situações que envolvam aspectos socioemocionais e educativos.

Em contrapartida às definições normativas sobre as funções dos profissionais da educação, é possível analisar, à luz de autores como Freitas (2018) e Pinelli (2024), como a atuação da Nova Direita tem enfraquecido o trabalho docente e os profissionais da educação. Para Pinelli (2024), evidencia-se que o controle docente

é relacionado a múltiplos fatores, mas que se fundamentam em três discursos estratégicos, sendo esses:

o controle de conteúdo com base na neutralidade pedagógica/científica; a moralização do fracasso escolar e reforço do mérito individual, e redefinição da qualidade educacional e papel da escola, restringindo seu papel a manutenção do modelo de reprodução e produção da sociedade capitalista (Pinelli, 2024, p. 153).

A perspectiva de Freitas (2018) também se relaciona às conclusões da autora, ao apresentar, em seu livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, que diante das reformas educacionais, influenciadas por concepções neodireitistas, o trabalho docente passa a ser uniformizado e restrito, baseado em uma nova formatação do tecnicismo. Esse processo de uniformização, conforme Freitas (2018), tinha por objetivo elevar a qualidade do ensino; porém, como exposto em sua obra, isso não se confirma empiricamente. Demonstrando que tais políticas, na verdade, comprometem a autonomia e a diversidade pedagógica dos professores, assim como restringem os demais profissionais, como coordenadores e orientadores. Afinal, fica claro que a partir dessa nova perspectiva se constrói uma concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo, diferente dos parâmetros pensados para a política educacional à luz da Constituição, da LDB e outras normativas.

Em sequência, os profissionais apresentados no Quadro 1, como o monitor e o educador social voluntário, possuem um contexto particular no Distrito Federal. Embora existam cargos semelhantes em outros estados e municípios, é fundamental destacar a realidade do DF com base nas pesquisas que fundamentam este capítulo.

No caso do monitor, cargo anteriormente denominado “monitor educacional” da carreira de Técnico de Gestão Educacional, foi modificado e definido pela Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013, passando a se chamar monitor de gestão educacional. Segundo a

legislação de 2013, sua função principal é atuar no suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças. Além disso, a lei previa que o ingresso no cargo exigisse diploma de curso superior ou habilitação legal equivalente. No entanto, durante a execução do concurso previsto no Edital nº 23, de 13 de outubro de 2016, o requisito foi reduzido para a conclusão do Ensino Médio ou curso técnico equivalente.

Apesar da previsão legal e da execução do concurso, a carência de convocação desses profissionais tem deixado os estudantes que necessitam de atendimento especializado à mercê do Programa de Educadores Sociais Voluntários, que está em funcionamento há mais de uma década, mas sem apoio. Esse cenário tem sido discutido em manchetes jornalísticas, denúncias do Sindicato dos Professores do DF, audiências públicas na Câmara Legislativa e manifestações formais do Ministério Público do DF, como evidenciado na Recomendação nº 003/2023. O MPDFT enfatiza que a ausência de nomeação dos monitores compromete o direito à educação inclusiva e o dever de proteção integral das crianças e adolescentes, conforme previsto na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Brasileira de Inclusão.

Relacionado à discussão sobre as equipes multiprofissionais na educação básica, a figura do ESV assume um papel central na compreensão das dinâmicas de trabalho e das formas contemporâneas de precarização no campo educacional no DF. Trata-se de um programa que, embora voltado ao apoio pedagógico e social nas escolas públicas, reflete as contradições entre a expansão das demandas educacionais e a retração das responsabilidades estatais na efetivação de direitos.

Conforme abordado no subtítulo anterior, o programa foi instituído no DF em 2014, durante o governo Agnelo Queiroz (PT, 2011-2014), como desdobramento do Programa Jovem Educador (2013), inspirado em ações como a Escola Aberta. O Jovem Educador

buscava integrar estudantes universitários como voluntários na educação integral. Apesar de sua curta duração, essa experiência serviu de base para a criação do ESV, oficializado pela Portaria nº 73/2014 e ampliado pela Portaria nº 193/2014, que incluiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, o governo Agnelo consolidou o primeiro modelo de voluntariado educacional de larga escala na rede pública do DF, com 1.664 voluntários, iniciativa que marcaria a política educacional da década seguinte.

Durante o governo Rodrigo Rollemberg (PSB, 2015-2018), o programa foi expandido e institucionalizado, chegando a cerca de seis mil voluntários em 2018. O Decreto nº 37.010/2015 regulamentou o serviço voluntário na administração pública distrital, ampliando o alcance do ESV para novas modalidades de ensino, como Educação Infantil, Unidades de Internação Socioeducativa, Educação Indígena e a Escola de Meninos e Meninas do Parque (EMMP). Nesse período, observa-se também a sobreposição de funções entre os ESVs e os monitores de gestão educacional, como citado anteriormente, revelando a substituição gradual de profissionais concursados por voluntários, em uma estratégia de redução de custos e flexibilização das relações de trabalho.

No governo Ibaneis Rocha (MDB, 2019-atual), o programa manteve sua continuidade, mas com oscilações no número de voluntários e mudanças estruturais. O período foi marcado por forte instabilidade administrativa, com sucessivas trocas de secretários de educação e pela consolidação de uma agenda neoliberal e neoconservadora. O Decreto nº 39.734/2019 criou o Programa Voluntariado em Ação, que institucionalizou a atuação de voluntários em diversos setores públicos, reforçando o papel do voluntariado como solução de baixo custo para demandas estruturais. Paralelamente, o ESV passou a ser alvo de denúncias, audiências públicas e pesquisas institucionais que, conforme Neiva (2025), questionaram a precarização das condições de trabalho e a substituição de servidores efetivos por mão de obra voluntária.

Dessa forma, ao longo de três gestões, o ESV passou de uma experiência pontual de apoio à educação integral a um programa estruturante da política educacional do DF, cuja expansão, reformulação e contradição refletem diferentes projetos políticos de governo. O Quadro 2 sintetiza as transformações do programa em cada período de gestão, evidenciando as mudanças em suas modalidades de atendimento ao longo dos anos, o que foi ganhando complexidade e funções cada vez mais abrangentes (Neiva, 2025).

Quadro 2 – Modalidades de atendimento do ESV em 2014, 2018 e 2024

Modalidade de atendimento	Ano
Educação Integral Atendimento Educacional Especializado	2014
Educação Integral Suporte aos estudantes PCDs e TGD/TEA Educação Infantil Suporte aos estudantes Indígenas Escola Meninos e Meninas do Parque Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas	2018 2019
Educação Integral Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Centros de Línguas e Escolas Técnicas Auxiliar estudante com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e TEA Auxiliar a integração e o aprendizado dos estudantes estrangeiros e dos estudantes indígenas, não falantes de Língua Portuguesa	2024

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Essa multiplicidade de atribuições revela o caráter abrangente, mas também precário, da atuação desses sujeitos no interior das escolas públicas. Ao mesmo tempo em que o programa amplia o alcance das ações de apoio pedagógico e social, ele evidencia um

processo de substituição gradativa de profissionais concursados por vínculos voluntários e temporários, o que reforça a lógica de desresponsabilização do Estado em relação à política educacional.

É preciso considerar que, apesar das contradições inerentes à escolha do voluntariado, a expansão das matrículas na educação básica, impulsionada por projetos como o Programa Mais Educação (2008) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), tornou urgente a presença de profissionais de apoio nas escolas. Essa ampliação do acesso, especialmente de estudantes com deficiência em classes comuns, expôs ainda mais a sobrecarga docente e a carência de condições estruturais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, embora a necessidade de apoio educacional seja legítima, é imprescindível questionar a permanência, por mais de uma década, de um programa pautado no voluntariado, o que denota a opção política pela precarização e pela instabilidade das relações de trabalho. Tempo suficiente já teria transcorrido para que o poder público realizasse o remanejamento institucional necessário à contratação de profissionais habilitados e capacitados para essas funções, em vez de manter uma iniciativa que, em termos formais, nem configura vínculo empregatício, mas sim uma ajuda de custo diária.

Embora o programa não possua vinculação direta com o setor empresarial, ele conta com expressivo apoio do Poder Legislativo, especialmente de deputados distritais que utilizam espaços públicos e suas redes sociais privadas para promovê-lo (Audiência [...], 2020), e do Poder Executivo, por meio de secretários de educação e governadores que corroboram um cenário de desresponsabilização estatal.

Ao relacionar esses dados ao contexto histórico e político do Distrito Federal, é possível compreender sob a análise de Imperatori (2022), “um hibridismo, em que a participação popular na luta por direitos existe, mas a cultura política conservadora, autoritária e

corporativa prevalece como dominante" (p. 257), em que a autora demonstra que a capital federal foi marcada, em suas primeiras décadas, por um modelo político clientelista, crescimento urbano desordenado e fraca tradição de participação popular, fatores que contribuíram para uma cultura de apatia e distanciamento social.

Esse cenário, somado à ascensão da nova direita e ao fortalecimento de um Estado que se desresponsabiliza progressivamente das políticas sociais, cria um terreno fértil para a criação, a manutenção e a expansão de projetos baseados no voluntariado. Assim, mesmo após as conquistas da Constituição Federal de 1988 à garantia da educação como direito, persiste um movimento de filantropização das políticas públicas, revelando um projeto em curso que atende a interesses corporativos e individuais.

Neste contexto, a inserção dos assistentes sociais pensada pelo projeto do CFESS em 2013, documento que previa os subsídios para inserção deste profissional, teve como ideia inicial a de que o Serviço Social contribuiria para a efetivação do direito à educação pública, laica e de qualidade, atuando na ampliação das condições de acesso e permanência dos estudantes, no enfrentamento das expressões da questão social que atravessam o espaço escolar e na mediação com as demais políticas sociais. A proposta previa que o assistente social desenvolvesse ações articuladas com estudantes, famílias, professores e gestores, fortalecendo a gestão democrática, o controle social e a articulação com os movimentos sociais, por meio de atividades de caráter investigativo, educativo e político, voltadas à defesa da educação como um direito social e como prática emancipatória, em consonância com o projeto ético-político da profissão.

Já com a promulgação da Lei nº 13.935/2019, observa-se que o texto legal apresenta uma formulação bastante sintética, limitando-se a dispor sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A referida lei estabelece que as equipes multiprofissionais devem desenvolver ações

voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em articulação com a comunidade escolar e em consonância com o projeto político-pedagógico das instituições de ensino (Brasil, 2019). Dessa maneira, a norma representa um marco jurídico importante para o reconhecimento da presença do assistente social na política educacional; entretanto, não detalha as dimensões e as atribuições específicas deste trabalho, tampouco explicita o seu caráter social e pedagógico.

É a partir de 2024, com a sanção da Lei nº 14.819/2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, que se observa um avanço na regulamentação da atuação desses profissionais. Essa política busca promover a integração e a articulação permanente entre as áreas da educação, assistência social e saúde, orientando o desenvolvimento de ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial no âmbito das escolas, o que amplia e concretiza parte das diretrizes inicialmente previstas para atuação do Serviço Social.

Além disso, com a recente publicação do documento elaborado pelo MEC (2025) a partir do *Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019*, é possível observar um avanço significativo na consolidação e no detalhamento das atribuições do assistente social no campo da educação. O texto amplia o escopo legal da lei de 2019, ao apresentar parâmetros concretos de atuação e princípios orientadores que fortalecem a presença desses profissionais nas escolas públicas. Essa sistematização reafirma o compromisso ético-político do Serviço Social com a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, o documento proposto se ancora não só na Lei nº 8.662/1993, que regula a profissão de assistente social, mas também nos princípios de liberdade, justiça social, equidade, participação e autonomia, entre outros presentes no Código de Ética (CFESS, 2011).

Dessa forma, o documento contribui para a consolidação da atuação do assistente social como sujeito estratégico na proteção e na promoção dos direitos educacionais, reconhecendo sua função de mediação entre escola, família, comunidade e redes de proteção social. Ao destrinchar atribuições voltadas ao acesso e à permanência dos estudantes, à inclusão, à gestão democrática e à articulação intersetorial, esse material representa um marco técnico e político que aprofunda o entendimento do papel do Serviço Social na educação e reforça o compromisso da categoria com a transformação social e a efetivação de direitos no espaço escolar.

Esse cenário representa um avanço no processo de inserção de novos profissionais nas escolas; contudo, conforme apontam Moreira (2020) e Dornelas e Freitas (2024), ainda se trata de um desafio extenso e complexo, marcado por fatores que dificultam a integração desses profissionais. Dornelas e Freitas (2024) destacam questões relacionadas aos recursos materiais, humanos e financeiros, à necessidade de discussões nos diferentes níveis federativos, à garantia de condições adequadas para a permanência dos estudantes e à superação da visão tradicional e conservadora da profissão, elementos essenciais para fortalecer a inserção estratégica do assistente social nas instituições educacionais. Por sua vez, Moreira (2020) evidencia que grande parte desses desafios está enraizada na estrutura social vigente, caracterizada por desigualdades históricas que se refletem na precarização da educação e nas dificuldades de acesso e permanência dos estudantes no sistema escolar.

Esses fatores se conectam diretamente com a realidade da capital federal, aprofundada em pesquisa de Soares e Yannoulas (2024), que evidencia tanto a importância do assistente social no ambiente escolar quanto a distância entre a presença desses profissionais e a efetivação de uma educação pública de qualidade. Os dados da pesquisa indicam que, embora o Censo Escolar registre a existência de profissionais em 180 escolas públicas do DF, há questionamentos sobre a confiabilidade dessas informações, visto que

tais profissionais não constam no regulamento da SEEDF, evidenciando a ausência institucional, muitas vezes decorrente da falta de incentivos do governo distrital (Soares; Yannoulas, 2024). Situação similar é observada em relação aos monitores de gestão educacional, demonstrando que, ainda que desempenhem funções distintas, a ausência consolidada desses profissionais revela o descaso das autoridades executivas na implementação e das legislações na proposição e na fiscalização de políticas de efetiva inserção profissional (Neiva, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a constituição e a atuação das equipes multiprofissionais na Educação Básica resultam de um processo histórico de disputas políticas em torno do significado da educação pública e do papel do Estado na garantia de direitos sociais. A Lei nº 13.935/2019 representou, sim, um avanço nesse campo, ao consolidar a presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de ensino. No entanto, a distância entre o marco legal e sua efetivação concreta, especialmente no Distrito Federal, revela as contradições estruturais que atravessam a política educacional brasileira, marcada por descontinuidades, falta de concursos públicos e manutenção de vínculos precários.

A análise do contexto local demonstra que, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da interdisciplinaridade e da atuação intersetorial nas escolas, há a perpetuação de práticas que fragilizam a política pública, como a ampliação do uso do trabalho voluntário e a substituição de cargos técnicos e especializados por funções temporárias e desregulamentadas. O Programa de Educadores Sociais Voluntários constitui um exemplo emblemático

desse cenário, tornando-se expressão da precarização do trabalho educacional e da desresponsabilização estatal diante do dever de garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem.

A educação, enquanto um dos principais alvos do projeto neodireitista (Yannoulas, 2024), tem sido atravessada por políticas e práticas que reforçam esse modelo, mediante a manutenção de programas de voluntariado, a ausência de contratação de equipes multiprofissionais compostas por psicólogos, assistentes sociais, monitores de gestão educacional, entre outros, e a atuação de um sistema político-institucional que falseia e apresenta de forma distorcida a inserção desses profissionais nas escolas. Esses elementos não se configuram como meras coincidências, mas como expressões de um processo histórico que, ao longo das últimas três décadas, consolidou mecanismos de pulverização das formas de contratação, de terceirização de serviços essenciais e de associação entre políticas públicas e práticas filantrópicas.

A nova direita, ainda que se apresentasse como uma ideologia difusa, “pairando no ar”, passou a se desenvolver de maneira concreta, moldando imaginários populares que ascenderam a espaços de poder no Brasil e no mundo. Nesse contexto, constrói-se uma narrativa que falseia a realidade, apresentando um governo “forte na proteção moral e fraco na proteção social” (Pereira, 2025), expressão que sintetiza a contradição central desse projeto político, em que o velho e o tradicional se renovam sob o discurso de um “novo mundo”.

Consolidar a atuação de equipes multiprofissionais é, portanto, consolidar um projeto de educação pública democrática, comprometida com o processo de aprendizagem, com a permanência e a qualidade da educação, com a pluralidade e com a emancipação humana. É reconhecer que a escola é, simultaneamente, espaço de formação e de resistência, e que as equipes multiprofissionais são parte fundamental dessa luta cotidiana pela transformação da realidade educacional brasileira. A efetivação dessas equipes,

com vínculos estáveis e valorização profissional, representa um contraponto às políticas de precarização e voluntarismo, reafirmando a educação como um direito social inalienável e um campo estratégico de disputa na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608compilado.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.688, de 2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços psicologia e de assistente social nas escolas públicas de educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1115163&filenam. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14819-16-janeiro-2024-795256-publicacaooriginal-170863-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2025.

AUDIÊNCIA Pública – Programa Educador Social Voluntário – 17/02/2020. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (188 min.). Publicado pelo canal TV Câmara Distrital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCt9DPt9-cs>. Acesso em: 19 dez. 2025.

REUNIÃO Pública – Resultados da pesquisa IPEDF sobre educadores voluntários – 14h00 – 12/08/2024. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (86 min.). Publicado pelo canal TV Câmara Distrital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uBMwUtx3PMM>. Acesso em: 19 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do(a) Assistente Social:** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF: CFESS, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** O Plenário de Conselho Nacional de Saúde [...]. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 19 dez. 2019.

SUMÁRIO

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 19 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013.** Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74207/Lei_5106_03_05_2013.html. Acesso em: 19 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Edital nº 02.** Chamada pública para o Jovem Educador Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, Seção 3, 74–84. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 73.** Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, 9–12. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 193, de 26 de agosto de 2014.** Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.010, de 23 de dezembro de 2015.** Regulamenta a prestação de serviço voluntário no âmbito da Administração Direta e Indireta do Distrito Federal [...]. Brasília, DF: Governo do Estado, 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/3f46a18cebd04f5a8f3cee1bb864e7bd/decreto_37010_23_12_2015.html. Acesso em: 19 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 48.** Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, 51–54. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Edital nº 23-SEE/DF, de 13 de outubro de 2016.** Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nas carreiras Magistério Público e Assistência à Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Cebraspe, 2016. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/see_16_df/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016____ABERTURA.PDF. Acesso em: 19 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 22, de 2 de fevereiro de 2018.** Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 25, p. 12–18. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 7, de 23 de janeiro de 2019.** Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 17, p. 11–12. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.734, de 26 de março de 2019.** Dispõe sobre a criação do Programa de Voluntariado do Distrito Federal – Voluntariado em Ação. Brasília, DF: Governo do Estado, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 28, de 12 de janeiro de 2024.** Estabelece o Programa Educador Social Voluntário. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 10, p. 8–13. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2024.

DORNELAS, C. B.; FREITAS, I. das G. Assistentes sociais e desafios na educação básica: Quais os caminhos? **Anais do XVIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social** (ENPESS), Fortaleza, CE, Brasil, 2024, ISSN 2965-2499.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. O hibridismo na cultura política do Distrito Federal: entre o clientelismo e a luta por direitos mediante a participação social. In: NEVES, Angela Vieira; GHIRALDELLI, Reginaldo (Org.). **Trabalho, democracia e participação no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. p. 239-257.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsdioparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Recomendação nº 003/2023 – PROEDUC, de 15 de fevereiro de 2023.** Política Pública, sistema educacional inclusivo profissional de apoio escolar [...]. Brasília, DF: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2023. Disponível em: https://www.mpdf.mp.br/porta/images/pdf/recomendacoes/proeduc/recomendacao_proeduc_2023_03.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

MOREIRA, C. E. **Desafios e possibilidades da intervenção do/a assistente social em uma escola pública de educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1226/1/CI%C3%A1udio%20Edmar%20Moreira.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

NEIVA, C. F. **Política de educação como arena em disputa: a relação entre a ascensão da nova direita e o educador social voluntário na educação básica do Distrito Federal**. 2025. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

PEREIRA, C. P. **Rodas Paulo Freire: como definir nova direita? Existe um projeto educacional da Nova Direita?** [Palestra]. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2025.

PINELLI, L. V. **Política educacional e controle do trabalho docente em tempos de recrudescimento da nova direita**. 2024. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/48147/1/2024_LaisVieiraPinelli.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

SOARES, M. L. F. **Abandono e evasão escolar e a equipe multiprofissional nas escolas de educação básica do DF: uma análise dos dados do Censo Escolar**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/35296/1/2022_MilenaLinsFernandesSoares_tcc.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

SOARES, M. L. F.; YANNOULAS, S. C. Las trabajadoras sociales en las escuelas del Distrito Federal/Brasil en cuestión. **Debate Público**, v. 13, n. 25, p. 49-60, 2023.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 8-41, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.001>. Acesso em: 19 dez. 2025.

16

Natalia de Souza Duarte
Marcos Nunes Soares
Júlio Barros

MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA: GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PERIGO?¹

1

Integra o projeto de pesquisa "Neoliberalismo e neoconservadorismo em política social: o caso da militarização de escolas públicas, NEPPS/CEAM/UnB", linha de pesquisa Nova direita, democracia e política social.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-559-6.16

INTRODUÇÃO

Este artigo examina a militarização das escolas públicas como expressão de política educacional da nova direita no Brasil. Analisa processos, impactos e contradições dessa política na efetivação do direito à educação; especialmente as contradições com o princípio estruturante da gestão democrática do ensino público. Para tanto, retoma os antecedentes históricos da ascensão desse campo político no Brasil, partindo da redemocratização do Estado, destacando as conquistas relacionadas a gênero, raça-etnia, cultura e infância, bem como a consolidação das políticas sociais, especialmente a partir dos anos 2000. Em seguida, aborda-se o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público em seus aspectos legais, políticos e operacionais e, mais especificamente, a gestão democrática no sistema educacional do Distrito Federal. Posteriormente, discorre-se sobre a política de militarização de escolas públicas do Distrito Federal (DF) implantada a partir de 2019 e realiza-se uma análise crítica de suas implicações, em especial na efetivação do princípio da gestão democrática, utilizando o caso do Distrito Federal como exemplo.

Assim, o presente capítulo, inserido no quarto bloco de textos desta publicação, busca instigar a reflexão sobre a militarização de escolas públicas como programa e instrumento específico das dimensões neoliberais neoconservadoras do projeto educacional da nova direita para intervenção no campo da política educacional.

ANTECEDENTES: NOVA DIREITA NO BRASIL E MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS

A militarização das escolas públicas no Brasil deve ser compreendida como parte de um processo amplo de reconfiguração

política e ideológica promovido pela nova direita, cuja ascensão nacional se intensificou a partir do século XXI. Nesse período, a nova direita brasileira radicaliza o neoliberalismo ao tempo que retoma valores conservadores como o machismo e o racismo estruturais e o autoritarismo da ditadura civil-militar (1964-1985). É importante compreender que as políticas da nova direita são, a um só tempo, neoliberais e neoconservadoras, sendo impossível dissociá-las.

No caso da militarização, o neoliberalismo está presente por meio da já denunciada mercantilização e privatização da educação básica. Se dá por meio da compra de assessorias, pacotes pedagógicos, materiais didáticos, plataformas privadas geralmente de associações civis de militares (bombeiros, policiais e militares) que vendem e prestam assessoria – transferindo assim recursos públicos da educação para a iniciativa privada. O neoconservadorismo está presente em práticas ritualísticas de quartéis – como prestar continência, estética rígida, comportamento padronizado e terceirização da dimensão disciplinar à força corporativa conveniada – expressas em manuais do aluno, regimentos escolares, regulamentos disciplinares e regulamento minucioso de uniformes. Essas expressões afrontam a dimensão pedagógica da escola em seu princípio democrático estruturante de participação de estudantes e profissionais da educação na gestão escolar. A escola pública é lugar de todas e cada uma das crianças e adolescentes, em suas identidades estéticas, étnicas e culturais.

Destaca-se que a contratação de pacotes e serviços somados ao culto à ordem, à disciplina e à hierarquia são severamente criticados na área de pesquisa educacional contemporânea, não havendo nenhum artigo científico ou entidade científica da área educacional que apoie essa política. Sob o pretexto de melhoria da qualidade de ensino, combate à violência e promoção da segurança escolar, a militarização de escolas públicas segue sendo criticada por operar a educação como instrumento de controle social, especialmente de

juventudes periféricas e racializadas, reproduzindo lógicas centenárias de exclusão, apagamento e silenciamento.

A retomada de práticas inspiradas no autoritarismo militar coincide com o enfraquecimento de políticas educacionais democráticas pós-Constituição Federal de 1988 (CF/88) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e fere, a um só tempo, a gestão democrática, o reconhecimento e a valorização da diversidade, o enfrentamento das violências de gênero e a promoção de uma educação crítica. A seção arbitrária forçada entre dimensão pedagógica e disciplinar, substituição de diretores eleitos por agentes militares, a imposição de regulamentos disciplinares rígidos e a censura a expressões culturais e políticas dentro do ambiente escolar revelam inequívoca tentativa de silenciar a função social da escola, conformando-a em espaço de adaptação e obediência. Essa indissociável inflexão neoliberal e neoconservadora está presente em outras políticas educacionais da nova direita, como o projeto Escola sem Partido, o *homeschooling* e o apagamento da diversidade étnico-racial e de gênero. Visam restringir identidades, pensamento crítico e autonomia docente, configurando um cenário de desdemocratização da educação pública.

Em resposta a esse avanço autoritário, diversos movimentos sociais, sindicatos, coletivos estudantis e pesquisadores têm se mobilizado em defesa de uma escola pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. A memória das lutas contra a ditadura militar e pela redemocratização do país permanece como orientação ética e política na resistência à militarização da educação, em um legado de enfrentamento com mais de cinco séculos, além de décadas de oposição à herança militar no continente latino-americano.

Entre as décadas de 1960 e 1970, a América Latina foi palco de quatorze golpes militares que instauraram regimes ditatoriais em diversos países, muitos dos quais com apoio direto dos Estados Unidos da América (EUA). Os golpes militares estão inseridos na

lógica geopolítica da Guerra Fria e na aplicação interna da Doutrina de Segurança Nacional de combate ao “comunismo”. As ditaduras foram processos autoritários que se consolidaram em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas – heranças estruturais da colonização e do desenvolvimento capitalista periférico. Tais desigualdades se expressam por meio de marcadores sociais, étnico-raciais e de gênero, que configuraram formas violentas de sociabilidade historicamente desiguais e segregatórias na região.

A conjuntura política que marcou o final da ditadura militar brasileira foi atravessada por múltiplas manifestações de resistência, articuladas por meio de movimentos religiosos, sociais, culturais e políticos de massa. Expressões religiosas como a Teologia da Libertação², Movimentos Eclesiais de Base³ e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)⁴.

Culturalmente, relembremos movimentos culturais como Teatro do Oprimido⁵, Tropicalismo, Mutantes, Secos & Molhados, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Taiguara e Raul Seixas, entre outros, que usaram a arte como forma de resistência à opressão, crítica social e afirmação da diversidade e liberdade

- 2 Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã que surgiu na América Latina nos anos 1960, defendendo o engajamento da Igreja na luta contra a pobreza e a opressão, com base na leitura bíblica a partir da perspectiva dos pobres.
- 3 Dom Helder Câmara foi figura central na resistência à ditadura militar e articulador dos Movimentos Eclesiais de Base (CEBs) no Brasil. Os CEBs eram grupos cristãos locais que articulavam fé e ação social, promovendo leitura popular da Bíblia, organização comunitária e luta por justiça social, inspirados pela Teologia da Libertação.
- 4 Fundada sob a coordenação de Dom Helder Câmara, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é o órgão oficial da Igreja Católica no Brasil que coordena a atuação dos bispos e promove diretrizes pastorais, tendo papel central na defesa dos direitos humanos e na resistência à ditadura militar.
- 5 Metodologia teatral criada por Augusto Boal nos anos 1970 que, inspirada na *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1987), transforma o espectador em protagonista da cena para refletir criticamente sobre opressões sociais e buscar formas coletivas de transformação.

criativa durante a ditadura militar brasileira. São expressões contra o autoritarismo, valorização da cultura popular brasileira e denúncia à repressão política por meio da música, teatro e performance. Promoviam – e seguem promovendo – experimentações estéticas e linguagem simbólica, usando e abusando de metáforas, ironia, psicodelia e rupturas formais para driblar a censura e provocar reflexão. Tinham lado político e dialogavam com os anseios populares e os movimentos sociais.

Escritores como Patativa do Assaré, Cora Coralina, Jorge Amado, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Goulart e Carolina Maria de Jesus teceram uma literatura socialmente engajada com a denúncia das injustiças sociais, a valorização da cultura popular e a escrita como instrumento de resistência e transformação. Intelectuais como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Milton Santos e Clóvis Moura evidenciam o compromisso profundo com a emancipação social, cultural e política na época da última ditadura militar brasileira.

Nesse período, o Brasil ainda não havia incorporado plenamente os preceitos do neoliberalismo ditados pelos EUA, mas as outras ditaduras latino-americanas, sim. E todas elas, inclusive a brasileira, adotavam o conservadorismo colonial-escravista como traço dominante. Buscavam reconstruir símbolos e ocupar o imaginário popular com ideais de tradição, família e propriedade, tentando estratégia para ocultar e naturalizar as imensas desigualdades racializadas.

O direito ao voto era restrito a maiores de 18 anos habilitados para votar nas eleições diretas legislativas. O sistema era bipartidário, com o governista pró-ditadura ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e a tímida oposição tolerável do MDB (Movimento Democrático Brasileiro). A partir de 1982, a eleição para governadores e prefeitos passou a ser direta, com exceções. Era um sistema eleitoral manipulado por meio de leis que limitavam a propaganda eleitoral e alteravam regras para favorecer o partido do governo. Mesmo assim,

as manobras não foram suficientes para obstruir o processo de redemocratização com a eleição de Tancredo Neves, do MDB, em 1985.

Apesar da mobilização popular no período de redemocratização, sua representação nas eleições diretas para a Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, foi relativamente restrita. A composição parlamentar foi marcada pela hegemonia de partidos de centro, como o MDB, enquanto apenas 50 dos 559 constituintes foram eleitos por legendas de esquerda — Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). Esses partidos, em articulação com movimentos sociais organizados, exerceram significativa pressão sobre o processo constituinte, influenciando de forma decisiva o conteúdo social da nova Carta Magna, sobretudo nas áreas de educação, saúde e assistência social.

A Constituição Cidadã⁶, como ficou conhecida a CF/88, consagrou um modelo de Estado democrático de direito, orientado pela prestação de serviços públicos e pela promoção da justiça social. Entre seus avanços mais significativos, destaca-se o reconhecimento dos direitos territoriais, culturais e políticos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, marcando uma inflexão histórica na valorização da diversidade étnica e na reparação de injustiças estruturais. A ampliação do direito ao voto para analfabetos e jovens a partir dos 16 anos também representou um marco na participação política popular, historicamente marginalizada.

Além disso, a Carta Magna consolidou princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de gênero, a

6 Ainda que os partidos de esquerda e os movimentos sociais tenham exercido forte influência sobre o conteúdo da Constituição de 1988, o campo das relações de trabalho não foi profundamente transformado. A Constituição reafirmou direitos trabalhistas, mas não alterou de forma substancial a estrutura normativa da CLT, que permanece como principal referência legal desde sua promulgação em 1943. Desse modo, as relações de trabalho não foram impactadas pela CF. Sua gênese continua sendo sua maior referência, atacada ininterruptamente há mais de oitenta anos.

SUMÁRIO

liberdade de expressão e a proteção integral da criança e do adolescente. Instituiu a gestão democrática da educação pública, garantiu o direito à saúde universal e gratuita, e fortaleceu mecanismos de controle social e participação cidadã, como os conselhos de políticas públicas. Ao estabelecer o dever do Estado na promoção da educação, da cultura, da seguridade social e da proteção ambiental, a Constituição de 1988 tornou-se referência normativa para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Ao longo dos anos 1990, a CF/88 desdobra-se em Leis Ordinárias que constituem políticas mais estruturadas, com financiamento público assegurado para educação, saúde e assistência social. A partir de 2003, uma frente ampla, capitaneada pelo PT, governa o Estado brasileiro, fortalecendo o Sistema Único de Saúde (SUS), criando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), organizando a educação, ampliando a escolaridade obrigatória e fortalecendo sistemas de ensino. Avançam conquistas de gênero, raça-etnia, cultura e infância que inauguram um conjunto legislativo em diversas áreas sociais que intentam enfrentar o machismo e o racismo estruturantes da contradição capital/trabalho.

Em 2008, a crise financeira global impulsionou uma nova fase do neoliberalismo, agora potencializado pelo capitalismo digital e financeiro, que se apropria de cada vez maior parte dos fundos públicos, fragilizando direitos trabalhistas e precarizando políticas sociais ainda em processo de consolidação no Brasil.

Nesse contexto, o inédito é a retomada do conservadorismo e a reafirmação da hierarquia de gênero, transferindo à família – especialmente às mulheres – a responsabilidade pelo trabalho reprodutivo e pelos cuidados cotidianos. Em 2016, o país vivenciou um golpe jurídico-parlamentar que marcou a ascensão formal da nova direita aos poderes, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, com profundas consequências para o Estado, o sistema de proteção social e a educação pública. É nesse

contexto que a iniciativa de militarização de escolas públicas toma impulso no país, convertendo-se em um instrumento privilegiado para implantar o projeto educacional da nova direita. Um projeto com início tímido, nos idos de 1990, mas que cresce à medida do crescimento da nova direita.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO COMO PRINCÍPIO: ASPECTOS LEGAIS E OPERACIONAIS

A gestão democrática do ensino público é um princípio estruturante da educação brasileira, assegurado na Constituição Federal de 1988, que reflete o processo de redemocratização do país após duas décadas de regime autoritário. Esta gestão, como princípio na Constituição, foi uma vitória dos trabalhadores da educação, associações científicas e movimentos sociais que exigiam participação da sociedade na educação pública dos filhos dos trabalhadores e buscavam proteger a escola do patrimonialismo político.

A Assembleia Nacional Constituinte, criada para a elaboração da nova Carta Magna, tinha o desafio de incorporar as mudanças que estavam em curso no país, por meio da elaboração de um texto abrangente, que contemplasse os anseios de uma vasta parcela da sociedade. A CF/88 consolidou, assim, valores como liberdade, igualdade e participação, buscando romper com o nepotismo e apadrinhamento político no estado. Além de blindar o estado do viés autoritário e centralizador que dominou a administração pública durante a última ditadura militar brasileira.

No artigo 206, a CF/88 definiu os princípios que regem o ensino, inserindo a gestão democrática na educação pública como

diretriz obrigatória a ser seguida pelos entes federados: União, estados e municípios. Esse dispositivo expressa a concepção de educação democrática popular construída na luta, assegurando a participação da comunidade escolar, trabalhadores, pesquisadores e movimentos sociais em todas as etapas do ciclo de políticas públicas: formulação, implementação, monitoramento, avaliação e reformulação. Explicita, assim, que a democratização da escola é condição essencial para a democratização da sociedade e que a educação não é reprodução, mas espaço de participação, pluralidade, emancipação e corresponsabilidade.

Posteriormente, a LDB (Lei nº 9.394/1996) reafirmou, em seu artigo 3º, o princípio da gestão democrática do ensino público e explicitou os princípios que devem nortear essa gestão: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a atuação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes para participação nos processos decisórios.

Paulo Freire (1993) defende que a gestão democrática é um processo participativo, dialógico e ético, no qual educadores, estudantes e comunidade são sujeitos na construção da escola e da sociedade, e propõe participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo nas decisões como superação da lógica autoritária. Recomenda o diálogo como método, a escola como espaço de construção de autonomia e responsabilidade e o cotidiano escolar como exercício da cidadania. Para o autor, a gestão democrática é inseparável da educação libertadora, comprometida com a transformação social.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, incorporou uma meta que estabeleceu a necessidade de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação e previu estratégias relacionadas à transparência, à valorização dos conselhos escolares e ao fortalecimento da participação social nos sistemas de ensino.

SUMÁRIO

Temos, assim, que o arcabouço legal brasileiro estabelece uma base sólida para a gestão democrática da educação desde a escola, mas que sua efetividade está, ainda, vinculada à existência de contextos políticos complexos, à necessidade de estrutura institucional e da formação participativa dos agentes educacionais. Embora a legislação tenha garantido o direito à participação, a prática cotidiana da escola pública, muitas vezes, impede-a de acontecer. Conforme observam Oliveira, Moraes e Dourado (2012), a gestão democrática se efetiva por meio da participação concreta dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e na definição dos rumos pedagógicos e administrativos da escola.

Embora, como princípio, figure na CF/88 há três décadas, a realidade é outra. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), no que se refere à gestão democrática escolar, apenas 24,5% das escolas públicas brasileiras escolhem seus diretores exclusivamente por processo eleitoral com participação da comunidade escolar, enquanto 54,9% dos diretores ainda são escolhidos por indicação política. Simielli *et al.* (2023), em estudo dos sistemas estaduais, identificaram escolha do diretor por eleição (56%), indicação política (48%), apresentação de um plano de gestão (33%) e certificação (30%).

Onde não há gestão democrática para escolha dos diretores escolares, mesmo havendo outros processos como certificação e concurso, predomina o ideário tecnocrata do modelo técnico-científico (ou burocrático), silenciando o conteúdo político da participação, centrando-se na figura do diretor, enfatizando competências e perfil, propagando a racionalidade neoliberal voltada à eficiência e ao controle da nova administração pública. Essa perspectiva reduz a gestão à dimensão operacional e ignora seu caráter político e formativo da “máquina de fazer democracia”, conforme a metáfora de Anísio Teixeira. Democratizar a gestão escolar é confrontar hierarquias de posição e construir canais institucionais efetivos de participação e promoção de uma cultura democrática e participativa.

A gestão democrática não é incompatível com a racionalidade administrativa, mas não se restringe a ela. Paro (2017) afirma que a escola pública deve ser entendida como instituição social voltada à construção da humanidade do educando, distinguindo-se da lógica produtivista que rege a administração capitalista. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma prática de emancipação e não apenas de descentralização.

Não obstante, o mesmo autor desconstrói o papel do diretor escolar como autoridade máxima e propõe sua substituição por instâncias colegiadas e participativas, tais como o Conselho Diretivo, o Conselho de Escola e o Conselho de Classe, que devem deliberar em coletivo sobre os rumos da instituição. A verdadeira gestão democrática implica, assim, na apropriação da escola pelas classes trabalhadoras, tornando-a um espaço de resistência e transformação social; entretanto, tem como condicionantes materiais a precariedade estrutural, o autoritarismo institucional, a mercantilização e privatização da educação pública e o silenciamento da cultura participativa, que exige formação crítica e mobilização social permanente da comunidade escolar.

Sousa (2025) defende que a gestão democrática não deve ser vista apenas como um princípio normativo, mas como uma estratégia política e institucional que garante a participação social nos processos decisórios da educação pública. Dentre os desafios enfrentados na efetivação dessa ideia, destacam-se a fragilidade dos conselhos escolares, a descontinuidade de políticas públicas e os retrocessos vividos em contextos de governos de extrema direita. Ainda assim, reforça que a participação ativa da comunidade escolar é essencial para assegurar a qualidade social da educação e a defesa dos direitos educacionais, especialmente em territórios vulnerabilizados.

Não há dúvida de que a gestão democrática do ensino público é uma conquista histórica da luta de movimentos dos trabalhadores da educação, estudantes e movimentos sociais. Entretanto, sua

efetiva implementação requer mais do que dispositivos legais: exige mudanças culturais, institucionais e políticas. O desafio contemporâneo permanente é, assim, transformar o princípio constitucional em prática social viva, capaz de integrar Estado e sociedade na tarefa de construir uma educação pública humanizadora e emancipatória.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL (DF)

No Distrito Federal (DF), a nomeação da direção escolar teve, historicamente, natureza política, vinculada à indicação do governador. Como registra Moraes (2013), as reivindicações por eleições diretas de diretores emergiram no início dos anos 1980 e materializaram-se, pioneiramente, em 1985, após acordo coletivo entre o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF) e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esse movimento dialoga com a agenda nacional inaugurada pela CF/88, que consagrou a gestão democrática do ensino público como princípio e posteriormente detalhado na LDB, impondo aos sistemas de ensino a definição de normas que assegurem participação e colegialidade.

A trajetória normativa para a gestão democrática do ensino público teve início em 1993 e passou por um longo processo, consolidando-se em 2012, com a aprovação da Lei nº 4.751/2012, que tratou do tema. O atual sistema contempla a eleição de diretores, órgãos colegiados e autonomia escolar (pedagógica, administrativa e de gestão financeira) como pilares do modelo. As finalidades e os princípios da gestão democrática do ensino público no DF são tratados nessa mesma lei, que define a finalidade de garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público e estabelece sete princípios a serem

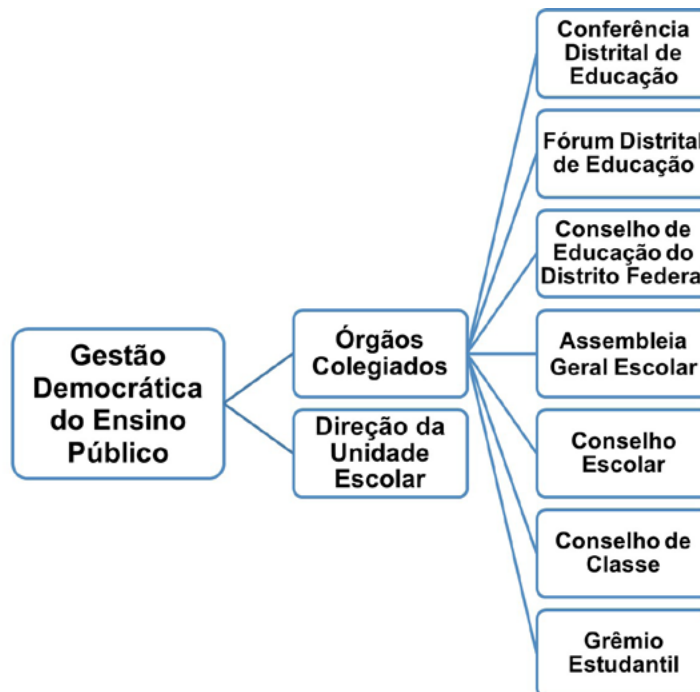
observados: i) participação qualificada da comunidade escolar nas decisões (pedagógicas, administrativas e financeiras), inclusive por meio da eleição de diretor e vice; ii) respeito à pluralidade, diversidade, laicidade e direitos humanos; iii) autonomia pedagógica, administrativa e financeira; iv) transparência em todos os níveis; v) qualidade social do ensino, voltada à cidadania e ao trabalho; vi) democratização das relações de trabalho e pedagógicas, com ambiente seguro de aprendizagem; e vii) valorização dos profissionais da educação.

A lei também explicita, para fins de habilitação eleitoral e operacionalização da gestão democrática, os integrantes da comunidade escolar, a saber: estudantes (com recortes por etapa e frequência mínima); mães, pais ou responsáveis; servidores efetivos das carreiras Magistério Público do DF e Assistência à Educação em exercício, além de professores temporários que atuem na unidade escolar por período não inferior a dois bimestres.

Além dos tópicos mencionados acima, a lei ainda trata da autonomia da escola pública e aborda três dimensões de imensa relevância e que constituem um tripé: i) dimensão pedagógica, que implica que cada escola formule e implemente seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), observando-se as normas gerais e articulado aos planos distrital e nacional; ii) dimensão administrativa, que se refere à formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar, à reorganização do calendário escolar e à condução dos processos cotidianos; e iii) dimensão financeira, que trata da administração de recursos descentralizados, a partir das transferências governamentais, doações e subvenções, observando os mecanismos de controle e transparência previstos.

Considerando os princípios e dimensões mencionados, os órgãos responsáveis pela gestão democrática do ensino público no DF, notadamente referidos como “mecanismos de participação”, estão representados na figura abaixo:

Figura 1 – Mecanismos de participação na gestão democrática do ensino público no Distrito Federal (DF)



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Leite, Cavalcante e Sousa (2022) diferenciam gestões escolar, democrática e educacional como modelo participativo. Para o autor, gestão escolar refere-se à administração cotidiana da unidade escolar que envolve organização de recursos, pessoal, infraestrutura e rotinas pedagógicas. É o nível mais operacional da gestão e pode ser tecnocrática ou autoritária se não estiver vinculada a princípios democráticos. Já a gestão democrática é um princípio constitucional (art. 206, VI da CF/88) que orienta a condução da escola pública com base na participação efetiva da comunidade escolar – estudantes, famílias, profissionais da educação e sociedade civil. Essa gestão não se limita à eleição de diretores, mas envolve processos

deliberativos, colegiados ativos e construção coletiva do projeto político-pedagógico. Já a gestão educacional abrange o conjunto das políticas públicas de educação em nível sistêmico – nacional, estadual ou distrital.

Leite, Cavalcante e Sousa (2022) defendem que a gestão educacional deve ser democrática em sua formulação, implementação e avaliação, incorporando os espaços de participação como conferências, fóruns e conselhos de educação, para garantir que o direito à educação seja protegido e ampliado. Propõe que a gestão democrática seja compreendida como um modelo participativo transversal, que conecta a escola à política educacional mais ampla. Isso significa que a democracia não é apenas um método de escolha de lideranças, mas uma prática cotidiana de construção de sentido coletivo, que fortalece a qualidade social da educação.

SUMÁRIO

MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO DF

A militarização das escolas públicas no Brasil ocorre de forma diversa entre as unidades federativas, por meio de convênios entre as secretarias de educação e a segurança pública, termos de cooperação técnica com comandos das polícias militares ou bombeiros e contratação de serviços de grupos privados ou policiais da reserva que oferecem a “metodologia de ensino” dos colégios militares. Desde a primeira escola militarizada em 1986 no estado do Mato Grosso até 2019, apenas 39 escolas brasileiras haviam sido militarizadas por iniciativas estaduais. Hoje, funcionam sob a lógica da militarização, nada menos que 816 escolas, com previsão de ampliação, em 2026, para mais 100 em São Paulo, 700 no Paraná e 728 em Minas Gerais. No Distrito Federal, existem, atualmente, 25

escolas militarizadas e o governo local já anunciou que pretende ampliar esse número para 50 até o final de 2026.

A partir de 2019, o Governo Federal passou a atuar diretamente na defesa e na expansão desse modelo, com a criação do Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Defesa (MD), que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta era implantar 216 escolas cívico-militares em todo o país até 2023 e, ao final do governo Bolsonaro, em dezembro de 2022, haviam sido implementadas 202 escolas. Quando do lançamento do Programa, o DF já se encontrava em processo de militarização de escolas sob o nome de Escola de Gestão Compartilhada (EGCs). Dessa forma, dez escolas haviam aderido ao programa do DF e duas outras aderiram ao programa do Governo Federal, mas somente após a aprovação em Assembleia Escolar.

Duarte (2025) relembra que, embora o Fórum Distrital de Educação tenha conseguido a conquista parcial de aprovação pela comunidade escolar em Assembleia Geral, mediante votação e representatividade dos segmentos envolvidos, conforme previsto no Plano Distrital de Educação (PDE) e na Lei de Gestão Democrática (LGD), essa medida não foi suficiente para impedir a implementação da política de militarização. A proposta foi aprovada em 17 escolas e sua execução teve início em fevereiro de 2019.

Podiam aderir ao PECIM, o Distrito Federal e os estados que possuíam escolas que atendessem aos seguintes critérios: i) escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no IDEB; ii) escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana; iii) escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a

1000 alunos nos dois turnos; e iv) escola que possua a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo.

O programa de gestão compartilhada das escolas públicas do Distrito Federal é regulamentado por cinco atos normativos, iniciando-se com a Portaria Conjunta nº 1/2019, que instituiu o projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada e foi posteriormente revogada pela Portaria Conjunta nº 9/2019. Em abril do mesmo ano, o Decreto nº 39.765 criou um Grupo de Trabalho (GT) responsável por elaborar estudos e propor medidas para a expansão do projeto, incluindo definições de competências entre as Secretarias de Segurança Pública e de Educação, critérios de escolha das escolas, indicadores de desempenho, metas, garantias legais e integração com políticas de segurança pública. Embora o decreto prevísse a apresentação de um relatório final com planejamento estratégico, não há registro público de sua divulgação. A existência de normas posteriores sugere que os trabalhos do GT influenciaram a formulação da política, ainda que o relatório não tenha sido formalmente disponibilizado.

Em setembro de 2019, a Portaria Conjunta nº 9 revogou a norma inicial que instituiu o projeto piloto das Escolas de Gestão Compartilhada no DF. Depois, a Portaria Conjunta nº 11/2019 aprovou cinco documentos orientadores que regulamentam os procedimentos dessas unidades: Manual do Aluno, Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, Regulamento de Uniformes e Plano Operacional.

A norma atualmente vigente é a Portaria Conjunta nº 22/2020, que formaliza as Escolas de Gestão Compartilhada como Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCM), sob a gestão conjunta da Secretaria de Educação (SEE/DF) e da Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF). À SEE/DF cabe a gestão pedagógica e administrativa, enquanto à SSP/DF compete a gestão disciplinar, exercida por militares da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF), com

foco na formação cívica e ética dos estudantes. A portaria também estabelece que os profissionais envolvidos devem participar de cursos de formação continuada, ministrados por educadores e militares, respeitando as especificidades de suas funções.

Duarte (2023) analisa os impactos objetivos e subjetivos da militarização. Os impactos subjetivos identificados a partir da análise dos documentos orientadores da militarização de escolas no DF revelaram funcionamento rígido, com uma divisão artificial do trabalho pedagógico. A parte pedagógica é atribuída aos profissionais da educação, enquanto aos militares cabem funções como controle de entrada e saída, segurança e organização dos espaços escolares. Além disso, os militares são responsáveis pelo ensino de ética e cidadania, orientado pelos valores militares e com materiais próprios. O programa ainda propõe policiamento comunitário e ações contra a violência como estratégias para garantir qualidade educacional e promover uma cultura de paz e cidadania.

Como exemplos, Duarte (2023) cita a imposição de estética estéril e o apagamento étnico que está nas recomendações (bem detalhadas) sobre os cabelos, que devem ser “curtos para meninos e penteados em coques ou tranças para cabelos longos ou crespos” sob a justificativa de que “o uso de uniformes e normas mais rígidas não compromete a individualidade dos estudantes. Esses aspectos, pelo contrário, reforçam a autoestima, minimizam causas de *bullying* e trazem um forte sentimento de pertencimento a um grupo de sucesso” (Duarte, 2023, p. 301).

O Artigo 2º da Portaria Conjunta nº 22/2020 define os objetivos das EGCs: melhoria dos indicadores educacionais – taxas de aprovação e acesso ao ensino superior – redução da evasão escolar e superação das metas do IDEB. Também busca promover valores cívicos e patrióticos, fortalecer a disciplina e o respeito hierárquico, e formar estudantes para o exercício da cidadania, conforme os marcos legais da educação nacional.

SUMÁRIO

A integração entre educação e segurança pública visa à redução da criminalidade no ambiente escolar e em seu entorno, por meio da atuação conjunta da comunidade e dos órgãos públicos. Em seu artigo 3º, afirma que o desenvolvimento das atividades nas EGCs dar-se-á por meio da gestão estratégica, da gestão pedagógica e da gestão disciplinar cidadã. A gestão estratégica é de responsabilidade conjunta das duas Secretarias de Estado e atua por meio de um Comitê Gestor⁷ encarregado de estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das EGCs. A gestão pedagógica, desempenhada pela SEE/DF, compreende a formulação e a implementação do PPP das unidades escolares, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da rede pública de ensino do DF.

A gestão “disciplinar-cidadã” é de responsabilidade da SSP/DF e executada por meio da PMDF e do CBMDF, compreendendo as ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente. O artigo determina, ainda, que a gestão pedagógica e a gestão disciplinar-cidadã possuem o mesmo nível de hierarquia e realizam suas atividades de maneira autônoma, independente e harmônica, devendo buscar, sempre, o apoio recíproco, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público. Embora as decisões de uma gestão não estejam condicionadas à aprovação da outra, em respeito ao “dever de consideração”, serão sempre levadas ao conhecimento de ambas.

Por fim, a portaria detalha a equipe gestora que compõe os colégios cívico-militares, que é conformada na gestão pedagógica-administrativa: diretor pedagógico-administrativo, vice-diretor pedagógico-administrativo, supervisor pedagógico-administrativo e chefe de secretaria. Na gestão disciplinar-cidadã: comandante

7

O Comitê Gestor é integrado por representantes da SEE/DF, da SSP/DF, da PMDF e do CBMDF, designados por atos dos secretários de Educação e de Segurança Pública.

disciplinar, subcomandante disciplinar, supervisor disciplinar e de atividade cívico-cidadã, e instrutor/monitor.

Esse é, portanto, o contexto normativo-operacional do projeto Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. Torres (2025) analisa criticamente o processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal, destacando suas implicações para o exercício do direito à educação. O autor argumenta que essa política, implementada sem consulta pública e concentrada em territórios de vulnerabilidade social, representa uma forma de intervenção estatal autoritária, que compromete os princípios constitucionais da gestão democrática, da pluralidade pedagógica e da formação cidadã.

Duarte (2023) também destaca como a militarização das escolas públicas, especialmente em territórios vulnerabilizados, contribui para a criminalização da juventude pobre e negra. Argumenta que essa política, sob o discurso de segurança e ordem, enfraquece a gestão democrática, restringe a liberdade pedagógica e transforma a escola em espaço de controle social. Em vez de promover cidadania e participação, a militarização reforça estigmas e práticas autoritárias, comprometendo o papel emancipador da educação pública previsto na CF/88.

Afinal, a militarização de escolas não é apenas uma mudança administrativa, mas uma reconfiguração simbólica e territorial da escola pública, que introduz lógicas disciplinares e hierárquicas incompatíveis com os fundamentos da educação emancipadora. Complementarmente, reforça estigmas sociais e racializa o controle sobre juventudes periféricas, ao mesmo tempo em que fragiliza os espaços de participação da comunidade escolar e favorece mecanismos de mercantilização e privatização da educação básica pública.

A militarização das escolas públicas no DF deve ser compreendida como parte de um projeto político mais amplo de controle social da extrema-direita, que tensiona o papel da escola como espaço de construção democrática e de garantia de direitos.

MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: DESMISTIFICANDO UM MITO

Como política educacional expressiva da nova direita, a militarização articula estratégias neoliberais de mercantilização e privatização da educação básica com discursos e práticas neoconservadoras moralistas – de hierarquia de gênero, cisheteronormatividade e criminalização da periferia e da pobreza. Por múltiplas e diferentes estratégias, a militarização privatiza à medida que utiliza parcerias entre secretarias de educação e comandos das diferentes polícias e corporações militares, transferindo recursos da educação para outras áreas e/ou aquisição de materiais.

A militarização nos diferentes estados e municípios aplica “metodologias pedagógicas” conservadoras inspiradas em práticas de quartéis e de colégios militares, com assessoria, consultoria, materiais pedagógicos e plataformas pagas que precisam ser contratadas ou conveniadas com a Secretaria de Educação. Outro ponto comum é a presença de militares (sejam eles do exército, da polícia ou do corpo de bombeiros) atuando nas escolas em diferentes funções.

A reorganização das escolas militarizadas produz impactos tanto objetivos quanto subjetivos. Os impactos objetivos da mercantilização e privatização estão na drenagem de recursos da educação para outras áreas. Também há a comercialização desse modelo por associações privadas vinculadas a corporações militares e na aquisição de pacotes pedagógicos por redes públicas através de convênios com empresas.

Já os impactos subjetivos operam no campo ideocultural, promovendo a exaltação de práticas e rituais militares, a naturalização da hierarquia, a criminalização da pobreza e periferia, além da uniformização das identidades, com o propósito de impor disciplina e fomentar a sujeição dos estudantes. A necessária retomada de “valores cívicos”

centrados na obediência, na hierarquia de gênero e no apagamento étnico-racial no atual estágio do capitalismo digital faz-se indispensável para que haja desproteção social do Estado Mínimo, de forma que mulheres e famílias voltem a responder, gratuitamente, pela proteção e pelos cuidados essenciais à reprodução da vida.

As consequências pedagógicas da militarização são significativas: o ambiente escolar perde espaços de diálogo, criatividade e pluralidade, tornando-se território de disciplinamento e silenciamento. Além disso, a lógica militar desestimula práticas pedagógicas críticas e participativas, instaurando uma cultura de obediência, incompatível com os princípios democráticos da educação pública. Nesse ponto, vale contestar as alegadas contribuições da militarização de escolas públicas construídas pelo Sinpro/DF.

Essa crítica não apenas denuncia os impactos pedagógicos e sociais da militarização, como também reafirma o compromisso da categoria com os princípios constitucionais da gestão democrática, da valorização profissional e da promoção de uma educação pública inclusiva e emancipadora. Ao se posicionarem contra a lógica autoritária imposta às escolas, os trabalhadores da educação fortalecem a resistência coletiva e contribuem para a construção de políticas educacionais que respeitem a diversidade, os direitos humanos e a autonomia pedagógica.

A militarização das escolas aparece como uma resposta à crescente violência no ambiente escolar, seja contra professores, servidores ou entre os próprios estudantes, além de relatos de tráfico de drogas. Para o Sinpro/DF, essa prática visa promover o desmonte da escola pública, laica e de qualidade social. Os resultados obtidos nessas escolas, que têm seduzido parte da sociedade, advêm de uma situação privilegiada, não são decorrentes da gestão militar. São os poucos espólios de melhores condições diferenciadas, efetivamente oferecidas às escolas que aderem ao programa. Qualquer oferta frente à precariedade e à intensificação da educação

SUMÁRIO

na gestão neodireitista do atual governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, seduz.

Para o Sinpro-DF, os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de escolas militarizadas não foram conquistados pela militarização, mas pela seleção dos estudantes. As escolas militares excluem jovens mais pobres, com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, ao mesmo tempo que recebem os maiores apoios em recursos humanos e financeiros, estes chegando a ser três vezes maiores que escolas de mesmo porte.

A defesa institucional da militarização das escolas públicas no DF tem sido marcada pela omissão de dados oficiais que evidenciam sua ineficácia. Estudos da própria Secretaria de Segurança Pública do DF indicam que, entre 2019 e 2022, houve aumento significativo na sensação de insegurança tanto nas imediações quanto no interior das unidades escolarizadas sob gestão compartilhada. O percentual de militares que consideravam essas escolas ambientes mais seguros para o estudo caiu de 97% em 2019 para 66% em 2022, revelando uma diminuição na percepção positiva mesmo entre os agentes envolvidos.

No âmbito da qualidade educacional, o modelo militarizado não apresenta desempenho satisfatório, sendo superado por escolas de gestão democrática nos rankings do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, os dados apontam que a violência nas escolas é reflexo de fatores sociais mais amplos, e não produzida no ambiente escolar. Após seis anos de implementação, os indicadores de insegurança duplicaram, com o sentimento de vulnerabilidade entre estudantes nas áreas externas passando de 10% para 21,7%, e dentro das escolas de 6,1% para 14%, evidenciando a fragilidade do modelo frente aos objetivos propostos.

Do ponto de vista jurídico, a militarização das escolas públicas configura uma prática incompatível com os marcos legais e

normativos que regem a educação brasileira. Em documento oficial de 2025, o Comitê da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança recomendou ao Brasil a proibição dessa política, por violar compromissos internacionais assumidos no campo dos direitos educacionais e da infância. No âmbito nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) ainda analisa a constitucionalidade das escolas cívico-militares, enquanto a Advocacia Geral da União (AGU) e o Ministério Público Federal (MPF) já se manifestaram pela inconstitucionalidade do modelo.

O Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), por meio de Nota Técnica, aponta desvio de função dos militares, ausência de formação pedagógica adequada e falta de dados que comprovem a eficácia da gestão compartilhada. O documento do Ministério Público evidencia graves violações de direitos humanos associadas à implementação do modelo cívico-militar nas escolas públicas do Distrito Federal. São relatados casos recorrentes de abuso de autoridade, cerceamento da liberdade de expressão, assédio moral e sexual, agressões físicas a estudantes, intimidação de profissionais da educação e interferência indevida nos processos pedagógicos. Tais práticas, amplamente denunciadas pela imprensa, comprometem a legalidade e a legitimidade da gestão militarizada.

O modelo também impõe padrões autoritários de conduta, restringindo expressões estéticas e manifestações culturais, em flagrante desrespeito à diversidade social, étnico-racial, religiosa e de gênero, violando a autonomia e a identidade dos estudantes. Além disso, há desvio de função por parte dos militares, cuja atuação em funções escolares não encontra respaldo legal, e desencaminhamento de recursos públicos, uma vez que a política de militarização não está alinhada ao planejamento decenal do Plano Distrital de Educação (PDE). A presença de militares afastados por razões psiquiátricas em ambientes escolares vulnerabilizados agrava ainda mais os riscos à integridade física e emocional da comunidade escolar.

SUMÁRIO

A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) é um caso à parte. Duarte (2025) aponta o reiterado autoritarismo que vigorou por um longo período nas manifestações da PROEDUC. Dentre os episódios alinhados às pautas conservadoras e autoritárias estão o bloqueio à proposta dos ciclos; a exigência de desocupação das escolas durante o movimento secundarista de 2016; a tentativa de impedir a criação da UniDF conforme prevista na Meta 12 do PDE; a perseguição a docentes; o apoio à educação domiciliar (*homeschooling*), à retomada das aulas presenciais durante a pandemia e à não obrigatoriedade da vacinação contra a Covid-19; e o apoio à militarização das escolas.

A Nota Técnica nº 1/2019, emitida pela PROEDUC, conferiu respaldo jurídico à implementação do projeto Escola de Gestão Compartilhada, ao considerar sua legalidade no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. O documento afirmava ausência de violação explícita à Constituição, nem ao princípio da gestão democrática, desde que os trâmites participativos fossem respeitados. Afirmou a autonomia administrativa do Distrito Federal com competência para organizar sua rede de ensino, inclusive por meio de modelos alternativos de gestão, como o compartilhamento com forças de segurança, indo contra o parecer que emitiu proibindo a implantação dos ciclos, afirmando justamente o contrário.

A Nota Técnica nº 1/2019 reforçava ainda a tese de criminalização da pobreza e da periferia, validando a militarização de escolas como uma resposta legítima à crescente demanda por segurança nos ambientes educacionais, especialmente em regiões com altos índices de vulnerabilidade social. Afirmava, ainda, que a proposta não violava os princípios constitucionais da gestão democrática, desde que respeitadas determinadas condições formais, como a aprovação em Assembleia Geral Escolar com participação da comunidade. A legitimação da militarização por meio de pareceres técnicos como esse revela disputas profundas da nova direita sobre o sentido da

escola pública e os avanços do Ministério Público na formulação de políticas educacionais.

Já o Procedimento Administrativo (PA) nº 08190.013036/19-40 da PROEDUC de 2022 representa uma mudança de posicionamento em relação à Nota Técnica nº 1/2019. Esse documento aponta que o modelo de gestão cívico-militar fere princípios constitucionais, como a gestão democrática, o pluralismo de ideias e a reserva legal, além de alertar para o desvio de função dos militares e a falta de formação adequada para atuação no ambiente escolar. Afirmava, também, que não foram apresentados indicadores como IDEB, taxas de evasão ou aprovação, comprometendo a transparência e a avaliação da política.

O referido PA destacou que a presença de militares em funções diretivas viola o princípio do concurso público previsto na Constituição Federal, além de contrariar os fundamentos da gestão democrática, da liberdade de ensinar e aprender, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A regulamentação do sistema de ensino deve ser feita por meio de lei formal, pelo Congresso Nacional e, no caso do DF, deu-se por meio de Portaria.

A militarização das escolas públicas é criticada por configurar múltiplas violações aos princípios constitucionais e pedagógicos que regem a educação democrática. Há desvio de finalidade da Polícia Militar, cuja função constitucional é garantir a segurança pública, sendo deslocada para atividades escolares sem formação adequada, o que compromete a qualidade do debate pedagógico e a mediação de conflitos. O modelo militarizado restringe o pluralismo de ideias pedagógicas, promove práticas autoritárias, ignora a complexidade da realidade escolar e oblitera o princípio democrático de gestão democrática. A substituição de diretores eleitos por militares rompe com os mecanismos de gestão democrática, como conselhos escolares e grêmios estudantis.

Do ponto de vista formativo, os estudantes são submetidos a um regime disciplinar rígido, baseado em concepções educacionais ultrapassadas, que priorizam a submissão e a obediência em detrimento da autonomia, da criticidade e da valorização dos direitos humanos. Tal lógica perpetua desigualdades e naturaliza a dominação, formando sujeitos que reproduzem estruturas autoritárias em diferentes esferas sociais. Em síntese, o modelo cívico-militar representa um retrocesso na construção de uma educação emancipadora, inclusiva e comprometida com a cidadania plena.

Diante das evidências apresentadas, o SINPRO-DF segue reiterando seu posicionamento contrário à militarização das escolas públicas do Distrito Federal, por representar uma afronta aos princípios constitucionais da gestão democrática, à LDB, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e às recomendações internacionais de proteção aos direitos humanos.

A atuação de órgãos como a AGU, MPF e MPDFT junto ao Supremo Tribunal Federal é fundamental para declarar a inconstitucionalidade dessa política, que configura desvio de função, compromete a liberdade pedagógica e impõe padrões autoritários incompatíveis com a diversidade social, étnico-racial, religiosa e de gênero que caracteriza a comunidade escolar.

Defende-se uma concepção de escola pública que valorize a pluralidade, a participação coletiva e a formação integral dos sujeitos, com políticas que assegurem a sobrevivência da educação pública e de seus profissionais, a ampliação da jornada escolar com acesso à arte, à cultura, à ciência e ao esporte, e o atendimento multiprofissional com psicólogas e assistentes sociais integrando as equipes escolares, conforme previsto na legislação vigente. A segurança escolar deve ser garantida por meio de ações pedagógicas, preventivas e comunitárias, sem interferência disciplinar militar no cotidiano pedagógico. A escola é, por excelência, um espaço de

liberdade, emancipação e convivência democrática – portanto, não pode ser transformada em instrumento de controle, silenciamento e reprodução de desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito do encerramento do PECIM pelo MEC e das contradições legais e educacionais da militarização de escolas públicas, em especial com a gestão democrática, atualmente a militarização de escolas segue em franca expansão. Houve revogação do PECIM pelo Decreto Federal nº 11.611/2023 e recomendação do Comitê de Direitos da Criança da ONU ao Brasil para que proíba a militarização de escolas. Mas, para além da revogação legal do PECIM, até o momento não houve nenhum programa ou ação de desincentivo à militarização de escolas. Tanto que segue em vertiginosa expansão. O MEC ainda não atuou no sentido de, como coordenador constitucional da política educacional, induzir a extinção de militarização de escolas públicas.

Houve apontamento de diversos problemas no programa, destacando desvio de finalidade das Forças Armadas, baixa efetividade, uso ineficiente de recursos públicos e críticas à ideia de que a vulnerabilidade social pode ser enfrentada com disciplina militar. A ONU, por exemplo, recomendou a desmilitarização imediata das escolas, aconselhando que seja feita, com celeridade, a eliminação gradual das escolas públicas administradas por forças militares, garantindo que todas sejam geridas por autoridades civis com métodos pedagógicos adequados às crianças. Não hesitou em alertar que a militarização compromete o desenvolvimento integral dos estudantes, restringe o ambiente pedagógico democrático e estimula a violência sistemática contra crianças, em vez de promover uma educação inclusiva e segura.

As evidências reunidas ao longo deste estudo demonstram que a militarização das escolas públicas, em especial no Distrito Federal, constitui uma política educacional que contraria os fundamentos legais, pedagógicos e democráticos da educação brasileira. A imposição de uma lógica disciplinar autoritária, a substituição de profissionais da educação por agentes militares sem formação específica e a restrição de práticas pedagógicas pluralistas e participativas configuram um desvio de função e uma violação direta aos princípios constitucionais da gestão democrática, da liberdade de ensinar e aprender e do reconhecimento e valorização da nossa fundante diversidade. Além disso, os dados oficiais revelam que, a despeito dos aportes materiais, humanos e financeiros, após anos de implementação, não há melhora significativa nos indicadores de qualidade, segurança ou permanência escolar, o que fragiliza ainda mais a legitimidade do modelo.

Do ponto de vista jurídico e institucional, a militarização das escolas públicas enfrenta sérias contestações. Órgãos como o Ministério Público Federal, a Advocacia Geral da União e o Comitê da ONU sobre os Direitos da Criança apontam sua incompatibilidade com os compromissos internacionais e nacionais assumidos pelo Brasil no campo da educação e dos direitos humanos e do que foi disposto, na CF/88, com muita luta, suor, sangue e morte. A ausência de transparência na apresentação de resultados, o desvio de recursos públicos e os relatos de abusos de autoridade e cerceamento de liberdades reforçam a necessidade de revisão crítica dessa política. A escola pública não pode ser transformada em espaço de controle e silenciamento, mas, sim, permanecer como território de emancipação, diálogo e construção coletiva.

Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de fortalecer políticas públicas que consolidem a escola como “máquina de fazer democracia”, sendo espaço de liberdade, participação e cidadania. Isso implica investir na formação continuada dos profissionais da educação, ampliar as equipes escolares com psicólogos e

assistentes sociais, garantir a gestão democrática com participação efetiva da comunidade escolar e eleição direta do diretor pela comunidade e promover ações de prevenção crítica das distorções do ideário neodireitista neoliberal neoconservador – educação antirracista, antimachista, antiLGBTQIAfóbica. A militarização, longe de representar uma solução, revela-se como um retrocesso que ameaça os direitos educacionais conquistados e compromete o papel social da escola pública. É preciso extinguir esse modelo e reafirmar o compromisso com uma educação crítica, plural, transformadora e libertadora.

Seguimos pesquisando e denunciando as políticas educacionais da nova direita e suas contradições que violam princípios e apagam existências ao tempo em que mercantilizam e privatizam a educação. A escola pública desenhada na constituição de 1988 é laica, gratuita, universal, democrática, de qualidade e reconhece e valoriza nossa diversidade. Uma escola emancipadora crítica que enfrenta o racismo e o machismo estruturais, os preconceitos e a criminalização da pobreza.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2025. Página inicial, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/index.html>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição* da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 15.414, de 15 de janeiro de 1994.** Regulamenta a gestão democrática das unidades públicas de ensino do Distrito Federal, instituída pela Lei 575, de 26 de outubro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 1994. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25459/Decreto_15414_25_01_1994.html. Acesso em: 23 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 23 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

DUARTE, N. Plano Distrital de Educação 2015-2024: existência e resistência. *In*: FERNANDES-SILVA, E.; BENTO, A. L. (org.). **Observatório da educação básica**: debates em defesa da escola pública. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2025, p. 158-172.

DUARTE, N. Desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza. *In*: MACIEL, C. E.; DUARTE, N.; SIQUEIRA, R. (org.). **Políticas educacionais**: resistência e retomada da democracia e do Estado. Brasília, DF: ANPAE, 2023, p. 285-308. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2023/07/PolíticasEduacionais-V4.pdf>. Acesso em 23 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITE, E. D.; AMORIM, H.C.C.; SOUSA, M. S. S. A gestão democrática e participativa de uma escola pública no Distrito Federal. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 11, n. 3, setembro-dezembro de 2022, pg. 55-62.

MORAES, N. de C.; FELGAR, J. A. S. A importância da gestão escolar democrática. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS "DR. EDMUNDO ULSON", 6., 2013. [S. /]. **Anais [...]**. [S. /]: UNAR, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/2_a_importancia_da_gestao_escolar_democratica.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/767001899/1-OLIVEIRA-DOURADO-Gestao-escolar-democratica>. Acesso em: 5 de outubro de 2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIMIELLI, L.; MOTTA, F.; ALVES, M. T.; ALMEIDA, F.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, B. **Seleção e formação de diretores**: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras. São Paulo: D3e – Dados para um Debate Democrático na Educação, 2023.

SOUSA, F. B. Gestão democrática: da CONAE ao Plano Nacional e Distrital de Educação como pilar de proteção ao direito à educação. *In*: FERNANDES-SILVA, E.; BENTO, A. L. (org.). **Observatório da educação básica**: debates em defesa da escola pública. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2025, p. 142-157.

TORRES, H. R. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal e o exercício do direito à educação: breves reflexões. *In*: FERNANDES-SILVA, E.; BENTO, A. L. (org.). **Observatório da educação básica**: debates, m defesa da escola pública. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2025, p. 323-334.

SUMÁRIO

SOBRE OS ORGANIZADORES

Axel Kesler

Bolsista do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), com sede no Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación da Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA) dirigido por Nora Gluz. Está desenvolvendo seu doutorado em Sociologia pela Universidad de San Martín (UNSAM). É mestre em Políticas Sociais (UBA), licenciado em Sociologia (UBA) e parte integrante do projeto de pesquisa "Nova gestão pública e subjetividades: liderança e empreendedorismo no campo da formação docente contínua na Cidade de Buenos Aires (2015 até a atualidade)", dirigido por Myriam Feldfeber e Nora Gluz.

E-mail: axkesler@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416>

Laís Vieira Pinelli

Assistente Social, Mestre e Doutora em Política Social pelo programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Integrante do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) da UnB.

E-mail: pinelli.lais@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-8232>

Nora Gluz

Docente e Investigadora del Area de Educación del IDH- UNGS; Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en IICE UBA. Doctora en Educación.

E-mail: ngluz@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>

Silvia Cristina Yannoulas

Professora titular do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/UnB), professora permanente do Programa de Pós-graduação em Política Social da mesma universidade (PPGPS/UnB) e líder do Grupo de Pesquisa TEdis – Trabalho, Educação e Discriminação. Doutora em Sociologia Latino-Americana pelo Programa Conjunto Flacso/UnB (Brasil), com estágios de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil); em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (UBA/Argentina) e em Ciências Sociais pela Universidade Nacional General Sarmiento (UNGS/Argentina).

E-mail: silviayannoulas@unb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6662-9528>

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Anabelle Carrilho

Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Doutora em Política Social. Assistente Social. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) e Gênero, Política Social e Serviços Sociais (GENPOSS).

E-mail: bellecarrilho@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-5533>

Camila Potyara Pereira

Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Política Social (PPGPS/UnB), líder do Grupo de Estudos Político-Sociais (POLITIZA).

E-mail: camilapotyara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-2468>

Clara Franco Neiva

Mestre em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília e membro do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis).

E-mail: clarafneiva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-9662>

Félix Guerrero

Estudiante – Licenciatura en Educación.

E-mail: felguerrero11@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2193-5117>

SUMÁRIO

Germán S. M. Torres

UNIPe-CONICET y UNQ, doctor en Ciencias Sociales y Humanas, máster en Investigación Aplicada a la Investigación y licenciado en Educación. Miembro de la Unidad de Investigación y Extensión "Discurso, género y sociedad", UNQ, Argentina.

E-mail: getorres@unq.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-5787>

Ivana Magali Correa

Becaria doctoral en el marco del PICT-2020 n° 2910 "La regulación de la cuestión social mediante la educación emocional: un estudio de los procesos de individualización en el campo político-educacional en la Argentina del Siglo XXI" dirigido por Nora Gluz con sede en UNGS. Tanto su tesis de maestría como la de doctorado comparten el tema de este capítulo, de modo que este trabajo retoma parte de sus avances de investigación en curso. A su vez, la autora cuenta con diferentes producciones académicas presentadas en eventos científicos que también se vinculan con las políticas educativas de atención a población en vulnerabilidad y la Educación Emocional en particular.

E-mail: imcorrea@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6892-0366>

Júlio Barros

Professor de História, diretor do Sinpro-DF, coordenador do Fórum Distrital de Educação/FDE, membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação/PDE e mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UnB.

E-mail: juliobarros13@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4005-3887>

Lorena Kelly Ramos

Especialista em Direito da Infância e Juventude pela Faculdade Intervale. Servidora pública na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), atuando como Gestora em Políticas Públicas e Educacional – Serviço Social – e segunda secretária do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-DF) Gestão "Reconstruir e fortalecer: é tempo de democracia, ação e esperança".

E-mail: lorenakrl@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9782-3925>

SUMÁRIO

Lucía Caride

Docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO), Magíster en Antropología Social (UBA) y Doctora en Educación (UBA).

Email: caridelu@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7608-3569>.

Lucrecia Rodrigo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Oeste e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Doctora en Sociología de la Educación.

E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2115-208>

Marcelo David Ochoa

Investigador Docente del Área de Política Social del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO-UNGS). Magíster en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe por la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento.

E-mail: mochoa@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8681-6961>

Marcos Nunes Soares

Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) da Universidade de Brasília (UnB), mestre em Ciências Sociais com orientação em Educação (Flacso/Argentina).

E-mail: soares.marcos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-3264>

SUMÁRIO

Milena Lins Fernandes Soares

Psicóloga, assistente social e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Servidora pública do Ministério de Educação do Brasil e pesquisadora do Grupo TEDis – Trabalho, Educação e Discriminação, do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília.

E-mail: milenalins@yahoo.com

ORCID: 0009-0003-2385-6979

Myriam Feldfeber

Profesora consultora de la Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora de la Revista del IIICE-UBA.

E-mail: mfeldfeb@filo.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-6688>

Natalia de Souza Duarte

Professora colaboradora do PPGPPJ/CEAM/UnB, doutorado em Política Social (UnB), vice-líder do Grupo de Pesquisa TEDis.

E-mail: nataliasduarte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-6537>

Raí Vieira Soares

Doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto no Departamento de Serviço Social da UnB. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC/UnB).

E-mail: rai.soares@unb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7086-8580>

Samir Almeida Santos

Doutor em Política Social pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

E-mail: prof.samir.santos@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0532-631X>

Sophia Afonso

Especialista em Assistência Social da Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal. Mestre em Política Social. Graduada em Relações Internacionais (2014) e em Serviço Social (2019) pela Universidade de Brasília. Pesquisadora do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis).

E-mail: sophiaafonso8@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0520-5323>

Yésica Monzón

Licenciada en Educación. Becaria EVC-CIN en marco del proyecto PICT-2020 N°2910 Directora Nora Gluz.

E-mail: ymonzon@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7361-3578>

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

accountability 465, 468
administração das emoções 23
agenda neoliberal 266, 287, 491
ajuste fiscal 83, 327, 328, 346
arena educacional 22, 235, 238
ativismo 42
austeridade fiscal 386
autoritarismo 29, 310, 312, 317, 335, 386, 506, 507, 509, 515, 529

B

Base Nacional Comum Curricular 120, 125, 131, 136, 261, 266, 274, 275, 296, 300

C

campo escolar 18, 21, 81, 104, 106, 107, 211, 212, 230, 270, 356, 425, 430, 441, 471
campo político-educacional 19, 20, 22, 78, 540
capital humano 50, 60, 61, 65, 71, 93, 101, 105, 242, 339, 348, 407, 417, 424, 453, 459, 461, 467
capitalismo 18, 22, 32, 34, 44, 46, 47, 48, 79, 81, 87, 92, 94, 100, 109, 112, 114, 139, 153, 205, 269, 284, 292, 300, 304, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 370, 371, 373, 376, 377, 379, 380, 382, 383, 388, 393, 400, 401, 411, 413, 438, 442, 443, 449, 469, 511, 526
censura 73, 114, 118, 162, 164, 165, 169, 241, 242, 263, 269, 507, 509
chaves analíticas 14, 20, 113, 114, 149, 307, 332
ciclo progressista 22, 23
competências 269, 274, 278, 280, 287, 288, 289, 291, 484, 488, 514, 521
condição docente 17
consciência histórica 315

conselhos escolares 513, 515, 530
conservadorismo 14, 15, 18, 26, 36, 46, 149, 174, 206, 312, 334, 336, 509, 511
conservadorismo ideológico 18
controle social 494, 506, 511, 524
cooperação acadêmico-científica Sul-Sul 16
corrida armamentista 27
corrida espacial 27
Covid-19 132, 151, 529

D

democracia 14, 20, 38, 47, 50, 52, 56, 66, 68, 75, 77, 79, 82, 89, 102, 103, 106, 112, 142, 150, 152, 153, 176, 208, 236, 237, 239, 240, 245, 249, 257, 262, 286, 317, 319, 331, 332, 360, 361, 362, 363, 372, 385, 399, 406, 442, 502, 504, 514, 519, 533, 535, 540
democratização 22, 29, 284, 313, 314, 315, 327, 336, 513, 517
desigualdades 16, 23, 32, 46, 55, 81, 82, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 101, 102, 104, 105, 107, 109, 115, 118, 124, 142, 143, 147, 185, 186, 190, 192, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 205, 211, 213, 214, 219, 220, 222, 241, 243, 245, 246, 253, 254, 259, 266, 267, 269, 270, 283, 290, 291, 292, 293, 298, 305, 310, 313, 314, 330, 338, 339, 352, 355, 357, 358, 359, 362, 381, 468, 469, 476, 487, 496, 508, 509, 531, 532
desigualdades educacionais 196, 269, 313, 314
deslegitimação 182, 190, 325, 326
destruição do comum 18
direito à educação 17, 18, 19, 112, 113, 116, 117, 118, 123, 126, 144, 149, 150, 194, 305, 476, 479, 485, 486, 490, 494, 505, 519, 524, 536
direitos humanos 39, 122, 141, 186, 190, 332, 384, 508, 517, 526, 528, 531, 533
Distrito Federal 131, 251, 263, 266, 274, 275, 297, 300, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 485, 489, 493, 497, 501,

SUMÁRIO

- 502, 503, 505, 516, 518, 519, 520, 521, 524, 527,
528, 529, 531, 533, 535, 536, 540, 542, 543
- ditadura 29, 193, 315, 317, 323, 324, 506, 507, 508, 509, 512
- Ditadura Militar 27, 28, 128
- doutrinação 114, 119, 121, 123, 127, 198, 269, 322, 323
- E**
- Educação Básica 23, 124, 125, 133, 134, 136, 140, 143, 146, 275,
296, 330, 475, 476, 477, 478, 480, 481, 483, 484,
485, 487, 497, 514, 527
- educação emocional 19, 282, 289
- educação inclusiva 186, 187, 195, 392, 490, 500, 532
- educação pública 23, 29, 46, 112, 115, 117, 138, 139, 140, 143, 150,
151, 194, 263, 290, 291, 316, 318, 320, 326, 329, 330,
333, 477, 494, 495, 496, 497, 498, 507, 511, 512, 515,
516, 524, 526, 531
- educação superior 22, 193, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 312,
314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 326, 327, 328,
329, 330, 331, 332, 334, 335, 336
- eficácia 392, 528
- eficiência 42, 322, 329, 393, 514
- eleições 19, 29, 30, 136, 140, 310, 321, 322, 327, 509, 510, 516
- elucidação conceitual 26
- emancipação social 400, 509
- empreendedorismo 20, 115, 118, 245, 268, 269, 276, 278, 282,
286, 288, 291, 322, 327, 379, 537
- Ensino Médio 22, 115, 120, 124, 125, 131, 136, 137, 139, 143, 146, 152,
254, 257, 259, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 283, 286,
287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297,
299, 301, 321, 490, 492, 527
- equipes multiprofissionais 23, 476, 477, 478, 486, 487, 490,
494, 497, 498
- erosão do bem comum 20
- escola pública 43, 148, 262, 475, 476, 503, 504, 506, 507,
514, 515, 517, 518, 524, 526, 530, 531, 533, 534,
535, 536
- esfera pública deliberativa 20
- espaço público 15, 291, 318
- essência ideológica 26
- Estado de Bem-Estar Social 32, 34
- Estado mínimo 267, 327, 334
- Estados autocráticos 20
- estratégias de dominação 21, 25, 268
- estudos comparados 16, 147
- experiência 16, 43, 280, 284, 285, 367, 372, 374, 379, 385, 388,
392, 394, 491, 492
- F**
- financeirização 135, 139, 140, 317, 319, 333, 335
- formação continuada 127, 275, 276, 482, 488, 522, 533
- formação crítica 286, 289, 295, 515
- fragmentação escolar 18
- fundamentalismo religioso 148, 189, 303
- fusão ideológica 27, 37
- G**
- genealogia 21, 26, 80, 268, 311
- gestão democrática 23, 494, 496, 504, 505, 507, 511, 512, 513,
514, 515, 516, 517, 518, 519, 523, 524, 526, 527, 529,
530, 531, 532, 533, 534, 535, 536
- greve geral 28
- guerra cultural 30, 57, 112, 138, 140, 194, 319, 320, 321, 322, 323,
324, 325, 326, 327, 335, 336
- Guerra Fria 27, 508
- Guerra Mundial 30, 33, 34
- guerras por procuração 27
- H**
- habilidades 23, 60, 61, 64, 72, 97, 100, 109, 213, 221, 222, 223,
224, 226, 228, 274, 278, 279, 288, 297, 407, 408,
409, 416, 418, 419, 420, 422, 424, 426, 429, 431,
435, 445, 446, 447, 449, 450, 451, 452, 454, 455,
456, 457, 458, 459, 461, 462, 465, 471, 473, 474
- homeschooling 41, 43, 85, 132, 507, 529
- I**
- identidade da direita 30

SUMÁRIO

ideologia de gênero 21, 42, 94, 114, 119, 121, 122, 145, 147, 149,
174, 181, 182, 183, 184, 189, 190, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 306

inclusão escolar 115, 390

indicadores de qualidade 533

instituições democráticas 27, 46

insurreição operário-estudantil 29

intervenções culturais 27, 46

J

justiça social 144, 188, 196, 204, 268, 495, 508, 510

juventudes penalizadas 22, 98, 337

L

larga escala 491

legislações 377, 479, 480, 482, 487, 497

LGBTQIAP+ 29, 44

liberdade de ensinar 530, 533

liberdade religiosa 15

liberdade sexual 29

livros 31, 42, 324

M

materialidades educacionais institucionais 21, 42, 111, 271

mercantilização 18, 43, 47, 182, 193, 287, 294, 316, 326, 327, 334,
376, 506, 515, 524, 525

militarização 23, 41, 43, 114, 122, 138, 143, 148, 249, 251, 252,
262, 309, 381, 504, 505, 506, 507, 512, 519, 520,
522, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532,
533, 534, 535

moral 31, 37, 41, 45, 47, 54, 63, 73, 104, 121, 122, 133, 135, 145, 158,
162, 165, 166, 169, 170, 172, 173, 182, 183, 187, 188,
190, 191, 195, 198, 199, 202, 246, 252, 267, 268, 269,
272, 292, 325, 343, 356, 381, 439, 453, 467, 470,
498, 523, 528

movimentos feministas 29, 182, 184, 197, 199, 200, 202

movimentos sociais de trabalhadores 28

N

neoconservadorismo 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 112, 117,
181, 187, 201, 207, 208, 262, 267, 268, 294, 304, 310,
311, 312, 335, 380, 504, 506

neoliberal 54, 87, 92, 108, 115, 129, 135, 148, 158, 176, 182, 190,
205, 210, 213, 229, 231, 232, 249, 253, 262, 266,
285, 287, 294, 297, 298, 300, 318, 343, 344, 377,
378, 379, 383, 406, 407, 408, 410, 412, 413, 414,
415, 416, 417, 424, 434, 437, 440, 442, 448, 449,
453, 459, 467, 468, 472, 491, 507, 514, 534

neoliberalismo 18, 20, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 47,
62, 112, 117, 121, 135, 148, 187, 201, 207, 212, 229, 236,
239, 240, 241, 247, 258, 261, 262, 267, 268, 288,
294, 296, 304, 310, 311, 312, 335, 342, 376, 379,
380, 388, 406, 410, 411, 412, 413, 414, 440, 442,
470, 506, 509, 511

neutralidade ideológica 306

Nova Direita 19, 20, 22, 23, 25, 80, 94, 112, 233, 266, 267, 402,
488, 503

P

pânico 130, 183, 188, 190, 191, 195, 198, 199, 202

parcerias público-privadas 273, 326

participação social 247, 502, 513, 515

peessoa com deficiência 22, 365, 366, 367, 368, 371, 372, 373,
379, 382, 384, 392, 396, 400, 402

plataformização 43, 290, 294, 295, 300

pluralismo 114, 530

Política Educacional 19, 145, 234

Política Social 19, 25, 47, 112, 181, 204, 206, 234, 265, 302,
336, 361, 397, 402, 475, 503, 537, 538, 539, 541,
542, 543

políticas públicas 39, 67, 84, 91, 96, 97, 100, 109, 120, 128, 129,
135, 141, 157, 160, 169, 182, 186, 187, 188, 189, 191,
193, 200, 202, 203, 204, 224, 233, 247, 272, 302,
305, 316, 357, 363, 364, 377, 382, 385, 409, 422,
424, 454, 458, 460, 484, 487, 494, 498, 511, 513,
515, 519, 533

práticas pedagógicas 42, 476, 482, 488, 526, 533

precarização 120, 135, 288, 316, 326, 385, 478, 490, 491, 493,
496, 498, 499

SUMÁRIO

privatização 32, 122, 135, 148, 193, 256, 287, 291, 294, 295, 298,
316, 318, 326, 327, 506, 515, 524, 525

projeto educacional 14, 20, 21, 22, 23, 24, 42, 110, 111, 112, 113, 114,
115, 116, 117, 118, 125, 144, 149, 153, 179, 183, 208,
263, 269, 277, 295, 301, 319, 320, 327, 329, 330,
332, 403, 503, 505, 512

projeto político-pedagógico 495, 519

projetos político-educativos 18

proteção social 25, 32, 33, 37, 80, 116, 268, 311, 371, 380, 381,
382, 383, 387, 388, 395, 397, 479, 485, 486, 496,
498, 511

R

razão-mundo 20

redes de políticas 22

Reformas do Ensino Médio 22, 265

reformas estruturais 130

repressão policial 29

resistência estudantil 28

retrocesso político 25, 118

S

segregação escolar 254

ser social 22, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 389, 392, 393, 396,
397, 400, 402

sexualidade 15, 41, 114, 118, 144, 174, 202

síntese 15, 26, 34, 268, 270, 305, 317, 331, 366, 531

sistema educacional 23, 28, 41, 118, 119, 120, 144, 187, 195, 241,
243, 473, 485, 502, 505

sujeitos coletivos 22, 136, 318, 320, 329, 330, 331

T

tecnologias educacionais 290

terceirização 498, 506

teto de gastos 143

trabalho docente 42, 43, 115, 140, 151, 262, 265, 273, 279, 281,
286, 290, 291, 300, 306, 326, 331, 334, 488,
489, 503

transformação societária 18

U

universidades públicas 119, 183, 193, 217, 306, 313, 319, 320, 323,
327, 329, 331

V

valores tradicionais 28, 32, 38, 187, 323, 381

valor heurístico 27

www.PIMENTACULTURAL.com

**COLETÂNEA
OFENSIVA DESDEMOCRATIZADORA
E PROJETO
EDUCACIONAL
DA NOVA DIREITA**

embates recentes e novas chaves analíticas
(BRASIL E ARGENTINA)



Universidad Nacional
de General Sarmiento

