

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

O conservadorismo e as políticas educacionais no ensino superior brasileiro

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior
Doctor Scientiae

VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026

CARLOS AUGUSTO ALVES DE SOUSA JÚNIOR

O conservadorismo e as políticas educacionais no ensino superior brasileiro

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Fernanda Maria de Almeida

Coorientador: Diego Costa Mendes

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S725c
2026

Sousa Júnior, Carlos Augusto Alves de, 1991-
Conservadorismo e condução das políticas educacionais do
ensino superior no Brasil / Carlos Augusto Alves de Sousa
Júnior. – Viçosa, MG, 2026.
1 tese eletrônica (133 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Fernanda Maria de Almeida.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração e Contabilidade, 2026.

Referências bibliográficas: f. 83-84.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.321>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Conservadorismo. 2. Política pública. 3. Educação e
Estado. 4. Ensino superior e Estado. I. Almeida, Fernanda Maria
de, 1984-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em
Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 320.52

CARLOS AUGUSTO ALVES DE SOUSA JÚNIOR

O conservadorismo e as políticas educacionais no ensino superior brasileiro

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 19 de janeiro de 2026.

Assentimento:

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior
Autor

Fernanda Maria de Almeida
Orientadora

Essa tese foi assinada digitalmente pelo autor em 29/05/2026 às 15:03:44 e pela orientadora em 29/05/2026 às 15:15:06. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **4NCP.FCD6.E7SN** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Conceição e Carlos, que sempre me apoiaram e me incentivaram a seguir a trajetória acadêmica. Este título é também fruto do esforço e do amor de vocês.

Ao meu marido, Renan, meu porto seguro e companheiro de vida, por dividir comigo as renúncias e as alegrias desta jornada. Obrigada por ser meu suporte em cada passo.

À minha irmã, Bruna, pela parceria constante e por estar ao meu lado em todos os momentos.

À minha sobrinha, Olívia, que, mesmo ainda dentro da barriga, me deu forças renovadas na etapa final para concluir este trabalho. Sua chegada iminente trouxe a luz que eu precisava para finalizar este ciclo.

À minha orientadora, Fernanda Almeida, por toda a orientação ao longo deste processo. Obrigado por me acolher, me motivar e por compartilhar sua sabedoria ao guiar os caminhos a serem seguidos. Sua condução foi essencial para o meu amadurecimento acadêmico. Ao meu coorientador, Diego Mendes, por todas as contribuições, pelas discussões enriquecedoras e pelo suporte técnico e científico que foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos amigos do DAD, pela parceria sincera, pela cumplicidade no cotidiano acadêmico e por tornarem a jornada mais leve e compartilhada.

Aos meus amigos, a toda a minha rede de apoio e aos demais familiares que me deram suporte ao longo dos últimos anos e me auxiliaram diretamente na condução da pesquisa. Cada gesto de auxílio e incentivo foi valioso para que eu chegasse até aqui.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

JÚNIOR, Carlos Augusto Alves de Sousa, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, janeiro de 2026. **O conservadorismo e as políticas educacionais no ensino superior brasileiro**. Orientadora: Fernanda Maria de Almeida. Coorientador: Diego Costa Mendes.

Nesta pesquisa, entende-se o conservadorismo como um fenômeno político e social que causa na sociedade o medo ou o receio do novo ou do desconhecido, desconfiança com relação à mudança, supervalorização de normas morais, hierarquias, instituições e comportamentos considerados tradicionais. Seu recrudescimento é apontado como um movimento global que tem influenciado as agendas políticas de diversos países, especialmente do Brasil, materializando-se de diferentes formas no campo educacional. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como o conservadorismo tem influenciado a condução de políticas educacionais do ensino superior no Brasil. Especificamente, buscou-se: i) identificar como a literatura têm abordado o conservadorismo e suas interfaces com as políticas educacionais brasileiras; ii) investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo nas políticas educacionais dentro do contexto universitário; e iii) compreender as ações e políticas desenvolvidas pelas instituições governamentais voltadas à educação superior no Brasil e sua interconexão com o movimento conservador. Como metodologia, para o primeiro objetivo específico, realizou-se uma revisão sistemática da literatura. Para o segundo, a partir da aplicação de um questionário em nível nacional para levantar a percepção de discentes, docentes e técnicos-administrativos de distintas instituições de ensino superior, utilizou-se das técnicas: Análise de Componentes Principais, análise exploratória, descritiva e gráfica, com o suporte conceitual da Teoria das Identidades Sociais. Para o terceiro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores sociais e políticos envolvidos com a temática da educação no Brasil, analisadas por meio da Análise do Discurso e da Teoria das Coalizões de Defesa. Como resultados, a literatura sobre conservadorismo e as políticas educacionais apontam que este tem se materializado no lócus educacional com a proposição de iniciativas como o Programa das Escolas Cívico Militares, o Projeto Escola Sem Partido, e projetos de Lei que proíbem a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar sob uma perspectiva religiosa. Quanto à percepção dos agentes educacionais sobre os possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente universitário, averiguou-se que essa

percepção é fortemente influenciada por atributos e marcadores sociais. Nesse sentido, mulheres e pessoas do grupo LGBTQIA+ apresentam menor tendência conservadora, ao passo que percebem mais fortemente o conservadorismo, e indicam sofrer mais com o preconceito e discriminação, e são os que menos acreditam que práticas conservadoras possam ser benéficas para o ambiente universitário. Por fim, a perspectiva de gestores públicos e atores políticos revelou que o subsistema da educação superior é um campo de disputa entre coalizões progressistas e conservadoras, que disputam projetos distintos de sociedade, universidade e democracia, em que o conservadorismo atua estrategicamente por meio do estrangulamento orçamentário, disseminação de pânico moral e notícias falsas para deslegitimar pautas identitárias e ferir a autonomia universitária. Além disso, observou-se que categorias como “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero” operam como instrumentos discursivos utilizados para pressionar instituições educacionais e restringir debates relacionados à diversidade e aos direitos sociais. Embora as IEs permaneçam como espaços de resistência e resiliência, o conservadorismo ameaça a função social dessas instituições e tem promovido retrocessos nas políticas educacionais brasileiras. Conclui-se que a intensificação dessas disputas ideológicas no ensino superior pode comprometer princípios democráticos fundamentais, especialmente aqueles relacionados à inclusão, liberdade acadêmica, pluralismo e democratização do acesso à educação superior.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; ensino superior; conservadorismo

ABSTRACT

JÚNIOR, Carlos Augusto Alves de Sousa, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, January, 2026. **Conservatism and educational policies in Brazilian higher education**. Adviser: Fernanda Maria de Almeida. Co-adviser: Diego Costa Mendes.

In this study, conservatism is understood as a political and social phenomenon characterized by distrust of change and the overvaluation of moral norms, hierarchies, institutions, and behaviors regarded as traditional. Its resurgence has been identified as a global movement influencing political agendas in several countries, particularly Brazil, materializing in different ways within education. In this context, this research aimed to understand how conservatism has influenced higher education policies in Brazil. Specifically, the study sought to: (i) identify how the literature addresses conservatism and its interfaces with Brazilian educational policies; (ii) investigate the perceptions of students, faculty members, and administrative staff regarding the effects of conservatism within universities; and (iii) understand the relationship between governmental higher education policies and the conservative movement.

Methodologically, the study combined a systematic literature review, a nationwide survey analyzed through Principal Component Analysis and exploratory and descriptive techniques supported by Social Identity Theory, and semi-structured interviews examined through Discourse Analysis and the Advocacy Coalition Framework.

The findings indicate that conservatism has materialized in education through initiatives such as the Civic-Military Schools Program, the School Without Party Project, and legislative proposals restricting discussions on gender and sexuality in schools from a religious perspective. Regarding perceptions within universities, the results showed that they are strongly influenced by social attributes and markers. Women and LGBTQIA+ individuals exhibited lower conservative tendencies, perceived conservatism more strongly, reported higher levels of prejudice and discrimination, and were less likely to believe that conservative practices benefit the university environment.

The perspectives of public managers and political actors revealed that higher education constitutes a field of dispute between progressive and conservative coalitions competing over distinct projects of society, university, and democracy. In this context, conservatism operates

strategically through budgetary constraints, moral panic, and fake news to delegitimize identity-related agendas and undermine university autonomy. Furthermore, categories such as “ideological indoctrination” and “gender ideology” function as discursive instruments used to pressure educational institutions and restrict debates related to diversity and social rights. Although Higher Education Institutions remain spaces of resistance and resilience, conservatism threatens their social role and has contributed to setbacks in Brazilian educational policies. The intensification of these ideological disputes may compromise democratic principles related to inclusion, academic freedom, pluralism, and the democratization of access to higher education.

Keywords: public policies; education; higher education; conservatism

Sumário

Introdução Geral	10
1. Artigo 1 - A influência do conservadorismo na condução de políticas educacionais: uma revisão sistemática	15
1.1 Introdução	15
1.2 O Conservadorismo à brasileira: entre o mimetismo dos Estados Unidos e a regressão civilizacional.....	17
1.3 Procedimentos metodológicos	19
1.4 Resultados	21
1.4.1 Caracterização das publicações e discussão preliminar	21
1.4.2 O conservadorismo e suas interfaces com o ambiente escolar	26
1.4.3 Considerações Finais.....	29
1.5 Referências.....	29
2. Artigo 2 - Os efeitos do conservadorismo no ambiente universitário a partir da ótica de discentes, docentes e técnicos-administrativos.....	34
2.1 Introdução	34
2.2 Identidades Sociais e Percepção política: O conservadorismo no Ensino Superior brasileiro	36
2.3 Procedimentos metodológicos	41
2.4 Coleta e análise dos dados.....	42
2.5 Resultados	44
2.6 Estatísticas descritivas gerais	44
2.7 Percepção sobre o ambiente universitário.....	52
2.8 Índice de Percepção de Conservadorismo (IPC) no Ensino Superior.....	55
2.9 Considerações finais.....	58
2.10 Referências.....	59
3. Artigo 3 – A materialização do conservadorismo no ambiente universitário a partir da ótica de agentes governamentais	61
3.1 Introdução	61

3.2 A conformação de coalizões de defesa a partir do <i>Advocacy Coalition Framework</i> (ACF).....	63
3.3 Procedimentos Metodológicos	68
3.4 Resultados e discussões	71
3.4.1 A disputa de valores no subsistema da política educacional de Ensino Superior no Brasil.....	71
3.4.2 Cortes orçamentários e estrangulamento fiscal.....	75
3.4.3 A reação conservadora às Políticas de equidade e inclusão.....	77
3.5 Considerações finais.....	81
3.6 Referências.....	83
Considerações finais da tese	85
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para gestores do campo educacional	89
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras	91
Apêndice C – Roteiro de entrevista com atores sociais do campo da educação	93
Apêndice D – Questionário de percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras	94
Apêndice E – Cálculo do dimensionamento da amostra – Artigo 2.....	101
Apêndice F – Testes de médias	103

Introdução Geral

A conceituação do termo “conservadorismo”, adotado nesta pesquisa sob o alicerce da perspectiva de Duarte (2023), caracteriza-se como um fenômeno político e social que visa impor à sociedade um conjunto de pressupostos: “medo ou receio do novo/desconhecido, desconfiança em relação à mudança e à ação puramente humana, apreço por normas morais, hierarquias, instituições e comportamentos tradicionais” (Duarte, 2023, p. 124). As discussões sobre este fenômeno têm apontado seu crescimento desde o início dos anos 2000. Neste ínterim, o recrudescimento do conservadorismo é apontado como movimento global, que tem influenciado as agendas políticas de diversos países, em especial do Brasil (Cunha, 2015; Lacerda, 2018; Sousa Júnior & Mendes, 2021; Virgino, 2021).

A literatura aponta alguns fatores que propiciaram o fortalecimento do conservadorismo no Brasil, como: o suposto declínio da hegemonia cultural da esquerda no país; a busca pela ampliação dos direitos das minorias (mulheres, migrantes, gays, negros, povos originários, jovens), atrelada às perdas materiais e status de poder de homens (brancos) nas famílias (Cruz, 2014; Cunha, 2015; Virgino, 2021). Soma-se à isso a incorporação de elementos do conservadorismo político desenvolvido nos Estados Unidos, em especial a partir de 1950, que apresentou grande influência na ascensão do conservadorismo brasileiro (Lacerda, 2018; Cunha, 2015).

É importante o entendimento da conformação da aliança conservadora nos EUA, pois ela traz contribuições para compreensão deste mesmo movimento no Brasil. Diante dessas informações, Lacerda (2018) argumenta que o novo conservadorismo brasileiro é composto por distintos grupos de coalizão, mas chama atenção para o protagonismo da “direita cristã”, que abarca o segmento dos religiosos (não somente evangélicos) e que atuam em defesa de um modelo de “família tradicional”. Essa atuação perpassa pela conformação da Frente Parlamentar Evangélica que, juntamente com outras bancadas consideradas conservadoras, tem atuado no sentido de brecar projetos, políticas públicas e iniciativas que supostamente atentem contra esse modelo de vida defendido pelo movimento, na tentativa de difundir os valores conservadores a toda sociedade (Lacerda, 2018; Teixeira & Henriques, 2022).

Estudos já apontam para a influência do conservadorismo nas políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, Bobato e Flach (2022) argumentam que coalizões epistemicamente conservadoras têm atuado por meio da proposição de diversos projetos de Lei que visam impor os valores conservadores à sociedade. Como exemplos, os autores citam o PL nº 943/2015 que objetiva incluir o ensino da Bíblia nos ensinos fundamental e médio

da Educação Básica; o PL nº 4592/2019 que visa instituir a Semana Nacional da Escola Bíblica de Férias; o PL nº 701/2019 que define o conteúdo do ensino religioso em escolas; o PL nº 5616/2019 que proíbe a divulgação de conteúdos sobre sexualidade em materiais didáticos e culturais; e o polêmico PL nº 246/2019 que visava instituir o Programa “Escola Sem Partido – ESP” (Brasil, 2015; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d).

Com efeito, o projeto “Escola Sem Partido” surgiu para contrapor a suposta influência ideológica de partidos de esquerda na educação, aproveitando-se do pânico moral criado pela “ideologia de gênero”, termo este criado por grupos conservadores para aviltar as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto educacional (Pelúcio, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019). Embora tivesse como principal objetivo defender a neutralidade política nas escolas, o ESP contraditoriamente recebeu apoio político de diversos atores sociais ligados ao movimento conservador e aos partidos de direita, revelando que a estratégia do Projeto de Lei configurava cercear discussões de cunho progressista ao passo que promovia a ideologia conservadora nas escolas sob o pretexto de neutralidade (Bahiana, Brito & Fonseca, 2020; Bobato & Flach, 2022; Castro, 2019; Coimbra & Sousa, 2020; Dalbosco, Cenci & Rossetto, 2020; Lopes & Cavalcanti, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019; Silveira & Terra, 2019; Teixeira & Henriques, 2022; Vicente, 2020).

A materialização do conservadorismo em políticas públicas também pode ser observada por meio da implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Regulamentado pelo Decreto 10.004/2019, o Programa surgiu como resposta à preocupação de diversos atores sociais com a violência escolar, comportamentos de alunos e uma suposta perda da qualidade do ensino. Assim, escolas que aderissem ao programa receberiam aportes financeiros para investimento em infraestrutura entre outras atividades que circunscrevem os processos educativos. No entanto, é discutido que tal Programa se fundamenta em abordagens pedagógicas tradicionais e militares já há muito tempo superadas, o que suscita importantes questionamentos sobre sua eficácia (Estormovski, 2021). Outra crítica ao PECIM também se baliza na falta de formação pedagógica adequada dos militares, principais atores sociais envolvidos na implementação do Programa (Dias & Ribeiro, 2021; Teixeira & Henriques, 2022).

Estudos já apontam os efeitos desse movimento no ensino superior. Lopes e Cavalcanti (2020) argumentam que o “ultraconservadorismo” tem trazido prejuízos à formação de educadores do campo, bem como em cursos de licenciatura no geral. Isso, porque esse ultraconservadorismo suscita uma perspectiva mercadológica de educação, rompendo com o ideário emancipatório e pensamento crítico que deveriam figurar como

elementos fundamentais nesse processo. Como consequência, os autores chamam atenção para a suspeição e o descrédito dos princípios e teorias que norteiam os processos formativos que circunscrevem a Licenciatura em Educação do Campo, e também para os recorrentes cortes orçamentários nas políticas públicas do ensino superior. Dito isso, os autores concluem que o “ultraconservadorismo” fomenta uma visão neoliberal que possivelmente acarreta retrocessos para o ensino superior, perspectiva essa que deve ser desconstruída para se pensar em uma educação cada vez mais democrática, emancipatória e inclusiva.

Nesse mesmo sentido, Mendes, Cardoso e Matos (2019) discutem a dificuldade de se realizar uma reforma curricular em cursos de Pedagogia de dois centros universitários no contexto de fortalecimento do conservadorismo. O principal entrave nesse processo se deu por meio do embate “questões pedagógicas *versus* questões econômicas”. O argumento é que a lógica conservadora suscita uma perspectiva essencialmente mercadológica e financeira de ensino que compromete a reformulação de um novo currículo que favoreça atitudes democráticas, inclusivas e plurais.

Santos e Lira (2022) também se propuseram a analisar o efeito do conservadorismo no ensino superior público. As autoras sinalizam que sua materialização nesse contexto se fez primordialmente por meio de restrições orçamentárias no ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, coadunando a perspectiva de Lopes e Cavalcanti (2020). Mais além, Santos e Lira (2022) chamam atenção para iniciativas que colocavam em xeque a autonomia universitária e seu financiamento, citando o “Projeto Future-se” proposto pelo Governo Federal em 2019.

Diante do exposto, percebe-se que grupos conservadores têm influenciado a agenda política brasileira, sobretudo por meio da proposição de políticas públicas aplicadas ao campo educacional. De modo mais específico, a literatura aborda diversas iniciativas propostas e implementadas por coalizões conservadoras que se aplicam ao nível básico de ensino, que compreende a educação infantil, pré-escola, ensino fundamental e médio (Bahia, Brito & Fonseca, 2020; Bobato & Flach, 2022; Castro, 2019; Clasen, 2019; Coimbra & Sousa, 2020; Dalbosco, Cenci & Rossetto, 2020; Dias & Ribeiro, 2021; Estormovski, 2021; Locan, Corato & Cruz, 2018; Lopes & Cavalcanti, 2020; Marques & Nogueira, 2021; Mendes, Cardoso & Matos, 2019; Mendonça & Fialho, 2020; Pelúcio, 2020; Ramos & Pinto, 2020; Rebelo & Kassar, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019; Silva & Ramôa, 2022; Silveira & Terra, 2019; Teixeira & Henriques, 2022; Vicente, 2020; Virgino, 2021).

Contudo, a influência do conservadorismo em políticas e demais iniciativas que circunscrevem o ensino superior ainda configura uma discussão emergente na literatura,

analisando esse efeito em cursos e Instituições de Ensino Superior específicos (Lopes & Cavalcanti, 2020; Mendes, Cardoso & Matos, 2019), ou realizando essa análise sob a ótica financeira/orçamentária (Santos & Lira, 2022). Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe avançar nesse debate, lançando luz sobre a possível influência do conservadorismo na materialização de políticas e instrumentos normativos no *locus* do ensino superior brasileiro.

Tendo em vista as evidências sobre o efeito do conservadorismo na educação básica brasileira, bem como os indícios da materialização deste no ensino superior, esta pesquisa delineou a seguinte declaração de tese: o conservadorismo tem se materializado nas políticas educacionais brasileiras por meio da imposição de valores religiosos, morais e neoliberais, influenciando o conteúdo de ensino e promovendo a condução de práticas pedagógicas distanciadas dos pilares da gestão democrática e do pluralismo de ideias.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender como o conservadorismo tem influenciado a condução de políticas educacionais do ensino superior no Brasil**. Para atingir este objetivo, propõe-se, especificamente: **i)** identificar como a literatura têm abordado o conservadorismo e suas interfaces com as políticas educacionais brasileiras; **ii)** investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo nas políticas educacionais dentro do contexto universitário; e **iii)** compreender como gestores públicos e atores políticos do campo educacional percebem os efeitos do conservadorismo na formulação, implementação e alcance das políticas de educação superior.

Cabe ressaltar que cada objetivo específico dará origem a um artigo científico. O primeiro trata de uma revisão sistemática da literatura a fim de mapear e discutir as principais políticas e demais ações propostas e implementadas na seara educacional tendo em vista o movimento conservador. Entende-se que esta primeira estratégia pode trazer subsídios teórico-empíricos para melhor compreensão sobre os efeitos do conservadorismo nos níveis básico e superior de ensino. Com efeito, é possível também explorar os principais conceitos prelecionados pela literatura diante da temática.

O segundo artigo visa especificamente analisar o *locus* do ensino superior brasileiro, levando em consideração seus aspectos organizacionais. Para isso, pretende-se acessar a perspectiva de discentes, docentes e técnicos administrativos a partir de sua vivência na Instituição de Ensino Superior Brasileira (IES) em que possuem vínculo. Para tal, propõe-se a aplicação de questionários a fim de avaliar como estes sujeitos têm percebido a ação e/ou

materialização do conservadorismo no ambiente universitário por meio de políticas institucionais, dentre outros instrumentos normativos.

O terceiro artigo aborda a dimensão política, visando compreender como o conservadorismo é entendido por gestores do campo da educação e como ele afeta e/ou se apresenta nas políticas públicas por meio da realização de entrevistas. Neste escopo, pode-se citar atores políticos como deputados, senadores, reitores, secretários e também pessoas ligadas a movimentos sociais. Esta estratégia poderá também auxiliar no mapeamento e discussão das políticas que se aplicam ao nível superior de ensino a partir da ótica dos principais sujeitos envolvidos em sua concepção e implementação.

Neste estudo, entende-se que o conservadorismo necessita ser discutido e explorado levando em consideração suas distintas interfaces empíricas e teóricas e a partir de sua complexidade para que se compreenda os desdobramentos desse movimento ideológico sobre o mundo e as práticas sociais contemporâneas. Com efeito, se há interferência de um mecanismo que limita a potencialidade de políticas públicas e do próprio ser, tendo em vista as limitações do conservadorismo ao reconhecer e valorizar a diversidade, há também impactos na própria dinâmica social. Desse modo, desvelar esses discursos implícitos no pensamento conservador pode munir a sociedade de maior discernimento sobre a lógica em que ela mesmo está inserida.

A realização desta pesquisa também pode auxiliar na compreensão sobre como a perspectiva conservadora pode interferir na condução de políticas públicas do ensino superior distanciadas de sua concepção formal. Ao partir do pressuposto que uma política pública pode ser entendida como uma ação direcionada para tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (Secchi, 2013, p.2), argumenta-se que o conservadorismo compromete a eficácia de políticas educacionais ao impor sua visão e seus valores ao escopo de tais políticas, distanciando-as de sua concepção formal de promover o bem comum em conformidade aos pilares da gestão democrática e pluralismo de ideias (Mendonça, 2019). Assim, este trabalho pode ajudar na reformulação e aperfeiçoamento das políticas educacionais a fim de potencializar seus efeitos e garantir o cumprimento de seu papel na formação integral e emancipatória de sujeitos capazes de demandar seus próprios direitos de cidadania.

1. Artigo 1 - A influência do conservadorismo na condução de políticas educacionais: uma revisão sistemática

Resumo

Este artigo teve como objetivo identificar como a literatura tem discutido a influência do fortalecimento do conservadorismo na condução de políticas educacionais no Brasil. Para isso, foi utilizado o método da revisão sistemática de literatura. Por meio da análise do *corpus* conformado pelos artigos, percebe-se que o conservadorismo tem se materializado no *lócus* educacional com a proposição de iniciativas como o Programa das Escolas Cívico Militares, o Projeto Escola Sem Partido, a reforma do Ensino Médio, projetos de Lei que proíbem a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, e projetos que dispõem sobre ensino religioso nas escolas. A pesquisa contribui para o campo de administração pública ao apontar o conservadorismo como um fator que tem comprometido a eficácia de políticas educacionais ao promover o distanciamento dessas políticas de seu objetivo formal, de promover o bem comum de acordo com os pilares da gestão democrática e pluralismo de ideias.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Conservadorismo. Análise de políticas públicas.

1.1 Introdução

Este artigo tem como objetivo identificar como a literatura tem discutido a influência do fortalecimento do conservadorismo¹ na condução de políticas educacionais. Isso, porque o conservadorismo, enquanto ideologia e movimento social, influencia diretamente decisões políticas e consequentemente na formulação e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, quando se trata da seara educacional, grupos conservadores defendem uma perspectiva de ensino tecnicista, bancária e autoritária, comprometendo o trabalho docente bem como a autonomia discente (Teixeira & Henriques, 2022). Assim, torna-se importante investigar em que medida esse fenômeno tem amoldado políticas educacionais, bem como as consequências decorrentes desse processo e as perspectivas para assegurar um ambiente educacional democrático e plural.

Estudos já apontam os efeitos do conservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. Castro (2019) argumenta que o autoritarismo sistêmico tem materializado projetos reacionários no campo educacional, como o Movimento Escola sem Partido (ESP) e iniciativas que vão de encontro à militarização da educação. Coimbra e Sousa (2020) aprofundaram essa temática lançando luz especificamente ao Movimento Escola Sem Partido. Os autores criticam esse projeto alegando que ele pode “extirpar toda e qualquer

¹ Pode ser entendido como um fenômeno político e social que visa impor à sociedade “medo ou receio do novo/desconhecido, desconfiança em relação à mudança e à ação puramente humana, apreço por normas morais, hierarquias, instituições e comportamentos tradicionais” (Duarte, 2023, p. 124).

possibilidade de uma educação crítica e emancipadora, instituindo um pensamento único na escola”. Eles argumentam que este movimento desqualifica o papel dos educadores devido à suspeição dos docentes em sala de aula, ao mesmo tempo que também desqualifica os discentes uma vez que são enxergados como sujeitos passivos e susceptíveis à suposta “doutrinação” dos professores (Coimbra & Sousa, 2020, p. 71).

Estormovski (2021) analisa especificamente a materialização do conservadorismo na educação pública brasileira por meio da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). De acordo com o autor, este programa emergiu por meio da reivindicação de antigas práticas autoritárias na seara educacional, impondo um “modelo autoritário e de subserviência de alunos, professores e pais a militares e suas concepções de formação” (Estormovski, 2021, p. 287). Como consequência, compromete-se a autonomia docente, discente e de gestão das instituições vinculadas ao programa, representando uma ameaça ao ambiente educacional brasileiro.

Dias e Ribeiro (2021) coadunam a perspectiva de Estormovski (2021) ao argumentarem que o PECIM gera um paradoxo quando se trata dos aspectos jurídicos que fundamentam os pilares da educação no país. Levando em consideração que as escolas públicas civis são norteadas pelos princípios da gestão democrática e pluralismo de ideias (Mendonça, 2019), pode-se concluir que o modelo prelecionado pelo PECIM se distancia desses pilares ao transferir para o controle militar determinadas práticas educacionais. Com efeito, Teixeira e Henriques (2022) criticam o PECIM devido à ausência de evidências científicas que apontem para a melhoria da qualidade do ensino na presença do programa. Os autores também citam a ausência de formação pedagógica adequada dos militares e a supervalorização de hierarquias e punições rígidas como fatores limitantes para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Bobato e Flach (2022) mapearam 741 projetos de lei de cunho conservador aplicados ao campo educacional que tramitaram na Câmara dos Deputados entre 1988 e 2020. Esses projetos versavam sobre os temas: “crença e educação”, “criacionismo e escola”, “biologia e escola” e “sexualidade e escola”. De modo mais específico, grande parte dos projetos propunham a leitura da bíblia em escolas, bem como a organização dos currículos em consonância aos valores religiosos. Os autores concluem que essas iniciativas ferem a laicidade do Estado brasileiro e representam uma ameaça para a formação integral dos educandos (Bobato & Flach, 2022).

Diante do exposto, a literatura aponta que o conservadorismo tem influenciado na materialização de políticas e iniciativas contraproducentes à seara educacional, cerceando o

papel docente, discente e comprometendo a laicidade do Estado, gestão democrática e pluralismo de ideias prelecionados pela Constituição. Nesse sentido, os estudos que abordam a influência do conservadorismo nas políticas educacionais o fazem analisando iniciativas específicas ou sistematizando projetos de lei que tramitaram no Congresso. Dito isso, este artigo se propõe a avançar nesse debate, sistematizando estudos científicos que tenham se debruçado a analisar em que medida as políticas educacionais têm sido amoldadas pelo fenômeno conservador.

Os resultados encontrados podem contribuir para o campo de análise de políticas públicas ao explorar a possível influência da ótica conservadora sobre a eficácia de políticas educacionais. Mais além, o conservadorismo tem suscitado e materializado iniciativas próprias, como o ESP, PECIM, e diversos projetos de lei que visam impor valores ligados à sua matriz de inteligibilidade (como religiosos, morais e neoliberais) à toda sociedade. Entende-se que esse fenômeno pode acarretar no distanciamento das políticas públicas educacionais de sua concepção originária, de promover o bem comum, sobretudo diante da laicidade do Estado.

1.2 O Conservadorismo à brasileira: entre o mimetismo dos Estados Unidos e a regressão civilizacional

O conservadorismo pode ser compreendido como um movimento de abrangência global, que enseja continuamente ampliar sua esfera influência na sociedade por meio da imposição de valores ligados à sua matriz de inteligibilidade. Esses valores perpassam pela religiosidade, aspectos morais e econômicos (como a perspectiva neoliberal) e, sobretudo, sociais. Ainda que tão presente em distintos espaços, o conservadorismo assume contornos específicos nos distintos *lôcus* onde se materializa (Lacerda, 2018; Sousa Júnior & Mendes, 2021, Virgino, 2021).

No caso do Brasil, discute-se que o conservadorismo ganhou força a partir de 2003 em resposta ao empoderamento de grupos minoritários, fenômeno esse que “ameaçou” o *status quo* de grupos historicamente hegemônicos (como homens, pessoas brancas, heterossexuais, de classes sociais favorecidas) (Cunha, 2015; Virgino, 2021). Assim, o movimento se intensifica no Brasil para evitar a perda de *status* e poder desses atores sociais (Cruz, 2014;), se inspirando em características deste mesmo movimento nos Estados Unidos (EUA). Nesse sentido, Lacerda (2018) argumenta que há uma articulação conservadora na Câmara dos Deputados do Brasil que representa uma “reelaboração” do neoconservadorismo norte-americano:

A conexão das pautas é informada por um ideário neoconservador, que tem em seu cerne a defesa de valores religiosos cristãos e os valores da família como resposta às disfunções sociais. O protagonismo da ação neoconservadora brasileira é majoritariamente de deputados evangélicos (Lacerda, 2018, p. 6).

Neste contexto, também se faz importante tecer considerações sobre os grupos que compõem o movimento conservador. Lima, Golbspan e Santos (2022) em diálogo com Moll (2015) e Apple (2003) apresentam quatro grupos que conformaram a aliança conservadora nos EUA. Primeiramente, tem-se os neoliberais, grupo que se preocupa com a dimensão político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são caracterizados como aqueles que entendem os valores do passado como superiores aos atuais, lutando para combater o esfacelamento da sociedade ocasionado pelo “multiculturalismo”. Nesse sentido, o sufixo “neo” foi adicionado no sentido de sinalizar a atuação antagônica ao da “Nova Esquerda” que emergiu nos EUA a partir da década de 1950. Também, tal sufixo promove a diferenciação entre esta vertente e os conservadores tradicionais, sendo que o neoconservadorismo apresenta elementos desta primeira corrente e também do libertarianismo, que advoga pela maior liberdade individual dos cidadãos na sociedade (Apple, 2003; Moll, 2015; Lima, Golbspan & Santos, 2022).

Os populistas autoritários eram compostos por grupos religiosos (em especial evangélicos), que norteiam seus posicionamentos embasados por interpretações bíblicas. Por fim, a nova classe média profissional era composta por trabalhadores qualificados em processo de ascensão social, preocupados com a manutenção de seus benefícios econômicos (Apple, 2003; Moll, 2015; Lacerda, 2018).

Importa compreender a conformação de grupos conservadores nos EUA, pois, segundo Lacerda (2018), essas mesmas coalizões se fazem presentes no Brasil, ainda que assumindo características específicas. Assim, o conservadorismo brasileiro pode ser compreendido como sendo composto por distintos grupos de coalizão, e vale destacar o papel de destaque da “direita cristã”, que engloba os segmentos religiosos e que defendem o modelo de vida inspirado na “família tradicional”. Por outro lado, Lima, Golbspan e Santos (2022) argumentam que há distintos grupos conservadores, que fazem alianças entre si, mas que nem sempre concordam com sua totalidade. Então, este movimento no Brasil não deve ser compreendido como homogêneo, justamente devido às suas especificidades.

E como se pode compreender a forma de atuação desses grupos conservadores no contexto brasileiro? Cruz (2014) tece suas contribuições para caracterização da atuação desses grupos apresentando duas principais formas de antagonismo: político-institucional e midiático. De acordo com o autor, o antagonismo político-institucional pode ser

caracterizado por meio dos embates com as bancadas conservadoras no Congresso e também com o governo, ou seja, são as lutas travadas pelas coalizões conservadoras na arena pública. Já o antagonismo midiático é caracterizado pelos embates com a denominada “grande mídia” e celebridades midiáticas, se referindo aos conflitos entre grupos de vertentes conservadoras e demais atores da sociedade civil em espaços de natureza privada (Cruz, 2014).

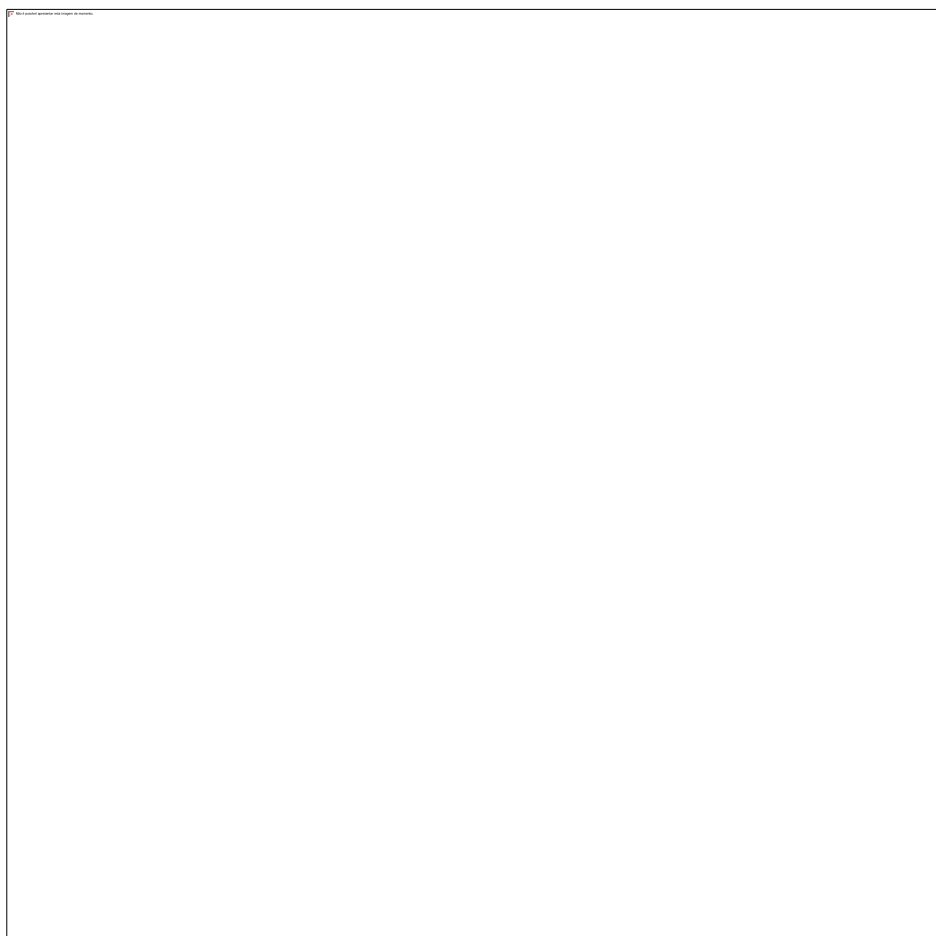
Essas distintas formas de atuação de coalizões epistemicamente conservadoras traz implicações de ordem política e social, levando Virgino (2021) a denominar de “regressão civilizacional” o período de recrudescimento do conservadorismo no cenário brasileiro. Isso, porque entende-se que mesmo diante das divergências internas e do caráter não homogêneo do movimento, este consegue aglutinar em sua base distintas coalizões que juntas têm atuado no sentido de impedir a implementação de políticas que atentem contra o modelo de vida inspirado nos valores da “família tradicional”. Mais além, esses grupos têm proposto iniciativas próprias a fim de impor à sociedade valores ligados ao que se entende sobre o conservadorismo, como: valores morais, religiosos e neoliberais, e que podem comprometer a eficácia de políticas públicas e seu distanciamento de sua concepção originária, de resolver problemas entendidos como coletivamente relevantes, respeitando a laicidade do Estado e os pilares da educação de gestão democrática e pluralismo de ideias (Mendonça, 2019; Virgino, 2021).

A partir do exposto, conclui-se que o conservadorismo à brasileira nutre características com este mesmo movimento de outros países, em especial os EUA. Contudo, sua conformação no Brasil tem assumido contornos específicos, passíveis de melhor aprofundamento, sendo este o objetivo do artigo. Assim, encontra-se no próximo tópico os procedimentos metodológicos para condução da revisão sistemática.

1.3 Procedimentos metodológicos

No intuito de identificar como a literatura tem discutido a influência do fortalecimento do conservadorismo na condução de políticas educacionais, este estudo recorreu ao método da revisão sistemática de literatura, conforme modelo proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011). Tal modelo é composto por seis etapas, conforme apresentado pela Figura 1:

Figura 1 – Modelo de condução de revisão sistemática

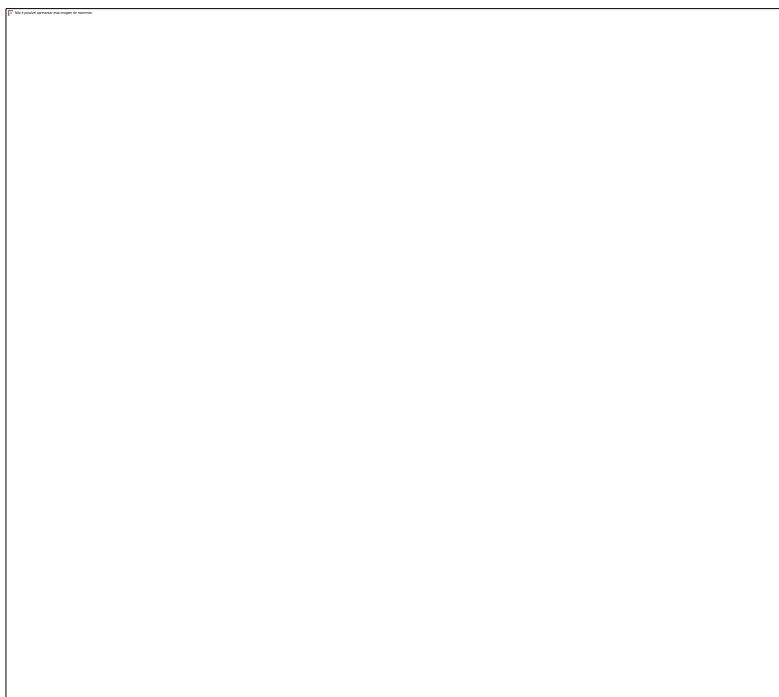


Fonte: adaptado de Botelho, Cunha e Macedo (2011)

Conforme sugerido pela primeira etapa, o primeiro passo para realização da revisão consistiu na definição do tema e seleção da questão e objetivo de pesquisa. Nessa etapa também foram definidas as estratégias de busca e bases de dados. A plataforma Periódicos Capes foi selecionada pela acessibilidade e por apresentar artigos de diferentes bases científicas. A delimitação temporal compreendeu os últimos cinco anos (janeiro/2017 – abril/2023), a fim de analisar como a temática tem sido abordada e discutida recentemente pela literatura. A partir desse momento, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão a fim de nortear a seleção do material para a coletânea.

Na terceira etapa foi realizado um refinamento para garantir a pertinência dos artigos pré-selecionados nas etapas anteriores ao objetivo da revisão. Para isso, foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave para analisar a aderência ao escopo da pesquisa. Quando essa leitura não foi suficiente para tal, foi realizada a leitura integral do artigo para tomada de decisão com bases nos critérios definidos. Visualiza-se na Figura 2 esse percurso metodológico com os critérios que conformaram o *corpus* da pesquisa.

Figura 2 – Etapas do estudo exploratório



Fonte: elaborado pelos autores

A operacionalização das estratégias de busca resultou em 31 artigos científicos que atendiam as especificações adotadas. Para categorização dos estudos selecionados, conforme etapa 4 do modelo, foi utilizado o *software Maxqda*. Mais especificamente, o material encontrado foi adicionado ao *software* e foi efetuada a codificação a partir dos temas e léxicos mais recorrentes ao longo do *corpus* textual. Também, foi realizada uma nuvem de palavras para auxiliar na definição das categorias analíticas. Por final, a análise e interpretação do material foi feita com base nas categorias analíticas definidas a priori, apresentados na seção seguinte, conforme etapa 5 e 6 do modelo proposto.

1.4 Resultados

1.4.1 Caracterização das publicações e discussão preliminar

As principais características dos materiais selecionado podem ser encontrados no Quadro 1 a seguir, seguido da discussão preliminar sobre os principais temas que emergiram neste *corpus* textual.

Quadro 1 – Características dos artigos que conformaram o *corpus* da pesquisa

Ano	Título	Autores	Revista
2018	O conservadorismo no Brasil: reflexões acerca da questão racial, educação e ativismo	Locan, Corato e Cruz	Revista da ABPN
2019	Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira	Castro	Trabalho Necessário
2019	Neoliberalism, Neoconservatism, Authoritarianism. The Politics of Public Education in Poland	Cervinkova e Radnicki	Journal for critical education policy studies
2019	Quais as tarefas necessárias à educação em tempos de ascensão do conservadorismo?	Clasen	RELACult
2019	Multicultural education In Madrasah Diniyah as prevention of religious conservatism	Hidayah e Prasentiya	JURNAL TARBIYAH
2019	Currículo e Relações de Poder: Análise de uma Reforma Curricular para Cursos de Pedagogia em tempos de conservadorismos	Mendes, Cardoso e Matos	Tempos Espaços em Educação
2019	Formação profissional e conservadorismo: uma análise a partir dos/as estudantes do curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará	Moreira e Oliveira	Temporalis
2019	A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira	Severo, Gonçalves e Estrada	Educação & Realidade
2019	Para onde vai a educação? Lutas ante o conservadorismo	Silveira e Terra	Movimento-Revista de Educação
2020	Enunciações sobre gênero na educação infantil em tempos de conservadorismo	Bahiana, Brito e Fonseca	Diversidade e educação
2020	A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura	Campos e Chaves	Revista História da Educação
2020	Conservadorismo e (neo)positivismo na educação brasileira: o movimento Escola Sem Partido	Coimbra e Sousa	FAEEBA - Educação e Contemporaneidade
2020	Conservadorismo moral, indeterminação da condição humana e ética democrática	Dalbosco, Cenci e Rossetto	Educação
2020	Education and Employment Among Ultra-Orthodox Women in Israel:	Feldman	Contemporary Jewry

	Modernity and Conservatism—The Case of the Shas Party		
2020	Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo	Lopes e Cavalcanti	Revista Brasileira de Educação do Campo
2020	Educação moral em tempos de conservadorismo: A retomada da filosofia de Herbert Spencer	Mendonça e Fialho	Revista Atos de Pesquisa em Educação
2020	Um match com os conservadorismos: Masculinidades desafiadas nas relações heterossexuais por meios digitais	Pelúcio	Interfaces Científicas - Educação
2020	O conservadorismo não entra em quarentena: novos avanços e rumos da “ideologia de gênero” na Educação	Ramos e Pinto	Áskesis
2020	Gestão da educação especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente	Rebelo e Kassar	Educação e Fronteiras
2020	Ideologia de gênero versus educação para a diversidade: embates entre o conservadorismo e a resistência da população LGTBQIA+	Vicente	Revista Diversidade e Educação
2021	Escolas cívicos militares: Conservadorismo e retrocesso na educação brasileira	Dias e Ribeiro	Teias
2021	O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo) conservadorismo na educação públicabrasileira	Estormovski	Áskesis
2021	O ensino de música nas escolas brasileiras, da Colônia à Ditadura civil-militar: faces do conservadorismo	Marques e Nogueira	Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades
2021	A educação libertadora e o novo conservadorismo: a atualidade de Paulo Freire	Virginio	Tendencias Pedagógicas
2022	Conservadorismo e religião em projetos de lei: possíveis impactos no ensino de ciências e de biologia	Bobato e Flach	Atos de pesquisa em educação
2022	Conservadorismo e irracionalismo: o bolsonarismo enquanto reação do capital à sua crise estrutural	Castro	Trabalho & Educação
2022	Activist women, schooling and the rise of grassroots Christian conservatism	Gerrard e Proctor	The Australian Educational Researcher
2022	Educação e conservadorismo em Manoel Bomfim	Gomes e Porto	Revista Transformar
2022	La educación física infantil durante la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Entre el conservadurismo y la modernización	Mansi e Galak	Materiales para la Historia del Deporte

2022	Who wants to learn harder? The relationship between conservatism and liberalism, desirable difficulties, and academic learning	Mariss, Wenzel, Gruberg e Reinhard	Social Psychology of Education
2022	O Novo Conservadorismo Brasileiro e a Educação: Mapeando suas Linhas de Força	Teixeira e Henriques	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas

Fonte: Elaborado pelos autores.

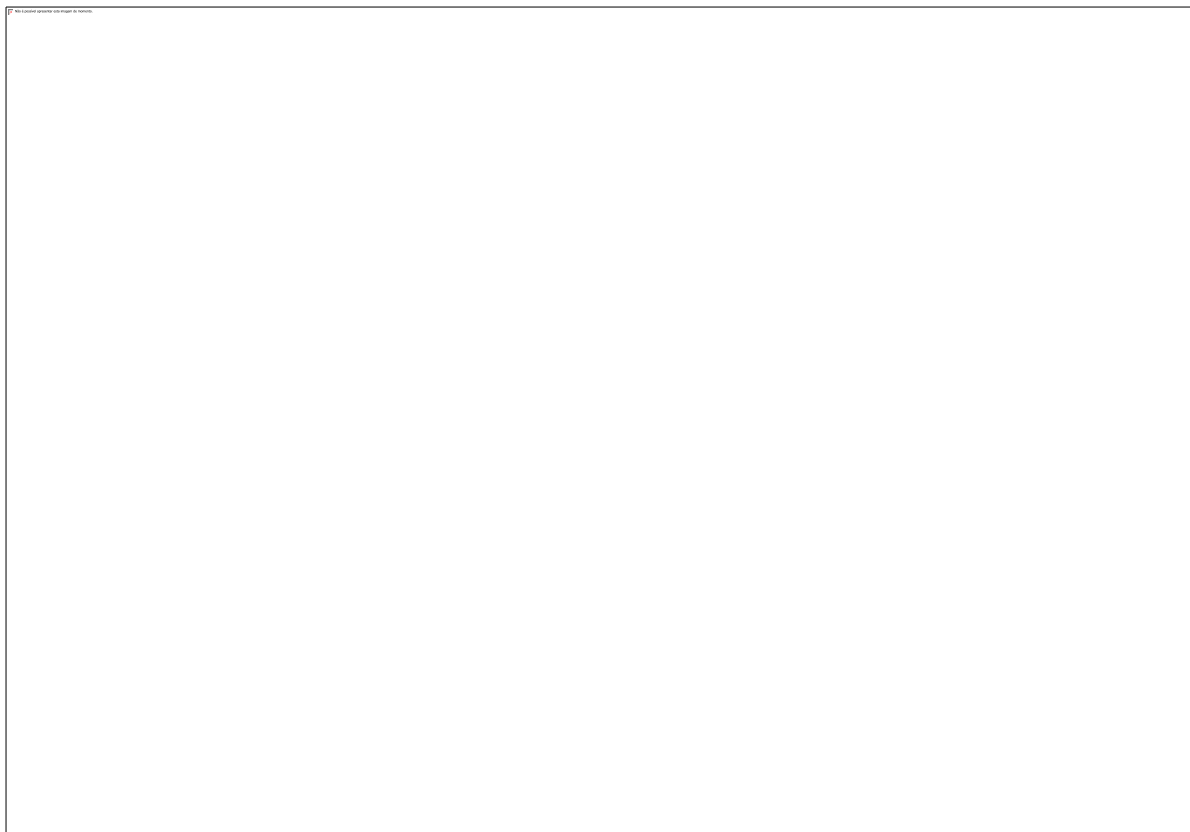
O primeiro ponto a se analisar se refere à dimensão temporal das publicações. Tendo em vista que o período da busca compreende os anos de 2017 a 2023, percebe-se que nenhum artigo adentrou ao escopo da pesquisa no primeiro ano da série. Já, em 2018, tem-se um artigo científico sobre a referida temática, sugerindo a emergência da discussão acadêmica sobre a influência do conservadorismo na educação. A partir desse ano, houve um expressivo aumento de publicações, contando com 8 artigos no ano de 2019 e atingindo o pico de 11 publicações em 2020. Essa ampliação de estudos neste período pode estar relacionada ao recrudescimento do conservadorismo no país, em especial pela eleição de Jair Bolsonaro para presidência da República, em 2018. Esse governo foi caracterizado como fortemente conservador, e o aumento das publicações pode ser entendido como uma forma de resistência às políticas suscitadas por tal governo, a fim de ampliar a compreensão acerca das implicações à seara educacional da ideologia conservadora.

Quando se trata de 2021, a presente pesquisa identificou uma redução de publicações, possivelmente em decorrência da pandemia de Covid-19, que demandou esforços coletivos para investigação de diversos temas que circunscreveram o episódio de emergência sanitária. Muitas instituições de ensino superior também paralisaram suas atividades presenciais em 2020, comprometendo o andamento de pesquisas em curso, se refletindo eventualmente na diminuição de publicações no ano seguinte. Já, em 2022, tem-se 7 publicações científicas aderentes ao escopo da pesquisa, enquanto o presente ano de 2023 ainda não conta com nenhuma publicação que atende ao escopo da pesquisa.

Outro fator importante a ser destacado se refere às revistas científicas que têm fomentado este debate. Percebe-se que grande parte dos estudos se encontram em periódicos da área de educação, enquanto nenhum dos artigos selecionados são provenientes de revistas voltadas à administração pública. Essa observação sinaliza que pesquisadores ligados à educação e áreas correlatas têm protagonizado a discussão sobre as implicações do conservadorismo na educação, ao mesmo tempo revela um possível silenciamento por parte de estudiosos e revistas científicas das áreas de administração e análise de políticas públicas.

No intuito de se fazer uma pré-análise do *corpus* textual e embasar a conformação de categorias analíticas, foi elaborada uma nuvem de palavras com os léxicos mais recorrentes. Visualiza-se na Figura 3 o resultado da utilização desta ferramenta visual:

Figura 3 – Nuvem de palavras formada pelos léxicos mais recorrentes



Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com a nuvem de palavras, os léxicos mais recorrentes ao longo do *corpus* textual são: educação, social, escola, *education*, Brasil, gênero, *political*, política, formação e conservadorismo. A presença dos termos “educação” e “conservadorismo” entre os mais frequentes sinalizam que a revisão retornou artigos alinhados ao objetivo de pesquisa. O destaque conferido ao vocábulo “escola” pode indicar que a discussão sobre a influência do conservadorismo na educação tenha como foco específico o *locus* escolar, levando em consideração as dinâmicas relacionadas ao ensino básico, fundamental e médio.

Com efeito, a recorrente utilização do léxico “gênero” pode indicar que as questões voltadas ao gênero e orientação sexual configuraram um imbróglgio quando se trata do ambiente escolar. Nesse sentido, pode-se citar a polêmica que gira em torno da suposta “ideologia de gênero”, expressão essa alcunhada por grupos conservadores a fim de criar um pânico moral, em especial no ambiente educacional, no intuito de brevar quaisquer iniciativas que tenham como foco dirimir a violência em decorrência da LGBTQIAfobia.

Por fim, o termo “formação” pode suscitar duas vertentes semânticas: formação discente e formação docente. No primeiro sentido, discute-se a formação da subjetividade de estudantes em meio a projetos conservadores que atentam contra gestão democrática e pluralismo de ideias no âmbito educacional. No segundo caso, tem-se a discussão sobre a importância da formação docente (em especial continuada) a fim de capacitar esses profissionais para lidarem com temas emergentes em sala de aula, assegurando justamente os pilares supracitados da gestão democrática e pluralismo de ideias na seara educacional.

Diante das evidências apresentadas, pode-se entender o ambiente escolar enquanto *locus* de materialização do conservadorismo, seja por meio de políticas públicas ou projetos de lei que proponham intervenções nessa seara. No tópico seguinte, aprofunda-se essa discussão levando em consideração as principais iniciativas apresentadas pela literatura que têm amoldado o ambiente educacional brasileiro.

1.4.2 O conservadorismo e suas interfaces com o ambiente escolar

A partir da análise das temáticas mais recorrentes ao longo do *corpus* textual, foi possível observar que as implicações do conservadorismo no ambiente escolar representaram uma forte discussão acadêmica. Nesse sentido, o Programa das Escolas Cívico Militares, o Projeto Escola Sem Partido, a reforma do Ensino Médio, projetos de Lei que proíbem a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar e projetos que dispõem sobre o ensino religioso nas escolas foram abordados e analisados levando em consideração seus impactos no ambiente educacional (Bahia, Brito & Fonseca, 2020; Bobato & Flach, 2022; Campos & Chaves, 2020; Castro, 2019; Clasen, 2019; Coimbra & Sousa, 2020; Dalbosco, Cenci & Rossetto, 2020; Dias & Ribeiro, 2021; Estormovski, 2021; Locan, Corato & Cruz, 2018; Lopes & Cavalcanti, 2020; Mansi & Galak, 2022; Marques & Nogueira, 2021; Mendes, Cardoso & Matos, 2019; Mendonça & Fialho, 2020; Pelúcio, 2020; Ramos & Pinto, 2020; Rebelo & Kassar, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019; Silva & Ramôa, 2022; Silveira & Terra, 2019; Teixeira & Henriques, 2022; Vicente, 2020; Virgino, 2021).

O primeiro elemento a ser analisado é a conformação do Programa das Escolas Cívico Militares (PECIM), instituído pelo Decreto 10.004/2019 por meio da atuação conjunta do Ministério da Educação com o Ministério da Defesa e das Forças Armadas. Argumenta-se que o surgimento do Programa pode estar relacionado à preocupação dos pais, assim como toda sociedade civil, com a violência dentro das escolas, com aspectos comportamentais dos jovens e a suposta perda da qualidade do ensino. Assim, é discutido que o programa nasce por meio da falácia de que os problemas enfrentados nas escolas poderiam ser solucionados

via disciplina imposta e medidas coercitivas, materializadas por meio do PECIM (Dias & Ribeiro, 2021; Teixeira & Henriques, 2022).

Embora o Programa tenha se apresentado como uma política pública inovadora e promissora na resolução dos problemas que circunscrevem o ambiente escolar, discute-se que sua proposta pedagógica se baseia na Pedagogia Tradicional ou Pedagogia Militar, cujas diretrizes advêm do Positivismo e do Conservadorismo. Assim, o programa é alvo de questionamentos por pesquisadores e críticos por tentar reavivar um modelo de educação já superado, que não apresenta evidências de melhora na qualidade do ensino. Ademais, os atores sociais envolvidos na política (em especial os militares) não possuem formação pedagógica apropriada para a finalidade da qual o programa se destina (Dias & Ribeiro, 2021; Estormovski, 2021; Teixeira & Henriques, 2022).

Outro ponto de confluência entre os textos analisados se refere à conformação do projeto Escola Sem Partido (ESP). Discute-se que o movimento surgiu para antagonizar a suposta “contaminação ideológica” da esquerda no âmbito educacional, fomentando e ao mesmo tempo aproveitando-se do pânico moral criado por setores conservadores pela fictícia “ideologia de gênero” nas escolas. Contudo, mesmo tendo como princípio basilar prezar pela neutralidade (em especial política) nos processos educativos, o ESP recai em contradição ao receber apoio e aglutinar em sua coalizão diversos atores políticos de direita ligados ao movimento conservador. Diante disso, percebe-se que a estratégia do movimento não configurava de fato fomentar a neutralidade política nas escolas, mas sim aviltar todas manifestações de orientação de esquerda, ao passo que difundia a ideologia conservadora e de direita sob a égide de “neutralidade” (Bahiana, Brito & Fonseca, 2020; Bobato & Flach, 2022; Castro, 2019; Coimbra & Sousa, 2020; Dalbosco, Cenci & Rossetto, 2020; Lopes & Cavalcanti, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019; Silveira & Terra, 2019; Teixeira & Henriques, 2022; Vicente, 2020).

Como implicações dessa estratégia implícita do ESP, argumenta-se que a aprovação do projeto esvaziaria o sentido social da educação ao enxergar de modo míope o papel da escola. Nessa visão, os docentes teriam sua atuação limitada apenas a reproduzir conteúdos de forma supostamente neutra e técnica, extirpando toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico e retrocedendo a um ideal tradicional e antimoderno de educação. Ademais, ainda que o Projeto de Lei sobre o ESP não tenha sido aprovado, é discutido que um dos principais objetivos do movimento fora alcançado: gerar um clima de desconfiança e vigilância nas escolas, reprimindo e impedindo que determinados temas emergentes imprescindíveis para formação integral do aluno sejam discutidos em sala de aula (Bahiana,

Brito & Fonseca, 2020; Bobato & Flach, 2022; Castro, 2019; Coimbra & Sousa, 2020; Dalbosco, Cenci & Rossetto, 2020; Lopes & Cavalcanti, 2020; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019; Silveira & Terra, 2019; Teixeira & Henriques, 2022; Vicente, 2020).

Outro ponto de confluência entre os textos se refere às ofensivas contra a população LGBTQIA+ perpetradas por grupos conservadores, sobretudo no ambiente educacional. A principal estratégia abordada pela literatura é o “fantasma da ideologia de gênero”, que visa cercear qualquer tipo de abordagem sobre questões de gênero nas escolas (Bahiana, Brito e Fonseca, 2020). A utilização do léxico “fantasma” pelos autores sugere que a ideologia de gênero não exista e que sua invenção tem como propósito amedrontar, gerar grande receio no ambiente educacional e porventura criminalizando o papel docente.

Castro (2019) ressalta que o ambiente educacional, no contexto pós-redemocratização do Estado brasileiro, passou a incorporar demandas de grupos historicamente oprimidos, como as demandas da população LGBTQIA+. Nesse sentido, o autor cita a adoção do nome social para pessoas transexuais, bem como a implementação da política de cotas, que permitiram a ampliação da discussão dos direitos humanos e da diversidade no contexto educacional. Contudo, setores conservadores da sociedade se incomodaram com o fortalecimento de tais discussões em instituições de ensino, e por isso têm se empenhado cada vez mais para brear o avanço dessas pautas, ao passo que disseminam a agenda conservadora intervindo diretamente nos processos educacionais (Castro, 2019).

Outro exemplo de tentativa de silenciar as discussões de gênero no ambiente educacional se deu através da proposição do Projeto de Lei nº 2758/2020, que desconsiderava o constructo “gênero” enquanto categoria e construção histórica, para reduzi-lo a mero sinônimo de “sexo” biológico (Ramos e Pinto, 2020). Como agravante, a proposição e tramitação de tal PL se fez e se sobrepôs às discussões para combater e mitigar a pandemia de Covid-19, em um contexto de expressivos índices de mortes e novas infecções pelo vírus, sugerindo a irracionalidade das prioridades da agenda conservadora no Congresso (Ramos e Pinto, 2020).

Ante o exposto, percebe-se que o conservadorismo tem influenciado na condução de políticas educacionais ao impedir a implementação de políticas que versam sobre a garantia de direitos de grupos historicamente marginalizados e vulneráveis. Também, grupos ligados à vertente conservadora também tem atuado no sentido de tentar aprovar e implementar políticas e projetos de lei no intuito de impor seus valores à sociedade, em especial no ambiente educacional.

1.4.3 Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo identificar como a literatura tem discutido a influência do fortalecimento do conservadorismo na condução de políticas educacionais. Por meio da análise do *corpus* conformado pelos artigos que satisfizeram os critérios de inclusão adotados, percebe-se que o conservadorismo tem se materializado de distintas formas no *lôcus* educacional. Não raro, a atuação de grupos ligados à vertente conservadora se faz justamente para antagonizar o avanço das pautas ligadas à grupos historicamente vulneráveis e marginalizados. Com efeito, o ideário conservador também suscita abordagens pedagógicas que rompem com o entendimento mais moderno que se tem sobre os processos educativos, acarretando em retrocessos na seara educacional.

A pesquisa contribui para o campo de administração pública ao chamar atenção para um fator que tem influenciado na eficácia de políticas educacionais: o conservadorismo. Isso, porque sua materialização no *lôcus* em análise tem distanciado as políticas públicas de educação de seu objetivo originário, de promover o bem comum em consonância aos pilares da gestão democrática e pluralismo de ideias. Assim, se faz importante repensar o *modus operandi* dessas políticas a fim de potencializar seus efeitos e mitigar externalidades que possivelmente as distanciem de sua concepção formal.

Por meio da realização desta pesquisa, foi possível identificar as principais iniciativas perpetradas por grupos conservadores no campo educacional. Percebe-se que tais iniciativas mapeadas se aplicam substancialmente ao nível básico de ensino, ao passo que o *lôcus* do ensino superior parece pouco explorado pela literatura. Levando em consideração que o conservadorismo configura um movimento que visa sobretudo capilarizar suas pautas em instituições de ensino, pode-se sugerir como estudo futuro analisar a influência do conservadorismo no ensino superior.

1.5 Referências

- APPLE, M. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BAHIANA, M. A.; BRITO, L. T.; FONSECA, M. P. S. Enunciações sobre gênero na educação infantil em tempos de conservadorismo. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 48-69, 2020.

BOBATO, V. M.; FLACH, S. F. Conservadorismo e religião em projetos de Lei: possíveis impactos no ensino de ciências e de biologia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, n. 1, 2022.

BOTELHO, L. L.; CUNHA, C. C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 943, de 26 de março de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para dispor sobre a inclusão do ensino da Bíblia nos ensinos fundamental e médio da educação básica. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 4 de fevereiro de 2019**. Institui o "Programa Escola Sem Partido". Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 701, de 13 de fevereiro de 2019**. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para definir o conteúdo do ensino religioso. Brasília, DF, 2019b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.592, de 20 de agosto de 2019**. Institui a Semana Nacional da Escola Bíblica de Férias (EBF). Brasília, DF, 2019c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.616, de 22 de outubro de 2019**. Acrescenta parágrafo §§ 1º e 2º ao art. 58 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 [...] para proibir divulgação de conteúdos que estimulem a sexualidade. Brasília, DF, 2019d.

CAMPOS, D. D.; CHAVES, E. D. A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 26, 2022.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 33, p. 298-320, 2019.

CASTRO, M. R. Conservadorismo e irracionalismo: o bolsonarismo enquanto reação do capital à sua crise estrutural. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 33-49, 2021.

CERVINKOVA, H.; RUDNICKI, P. Neoliberalism, neoconservatism, authoritarianism: The politics of public education in Poland. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 17, n. 2, 2019.

CLASEN, J. R. Quais as tarefas necessárias à educação em tempos de ascensão do conservadorismo? **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

COIMBRA, L. J.; SOUSA, A. P. de. Conservadorismo e (neo) positivismo na educação brasileira: o Movimento Escola Sem Partido. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 67-77, 2020.

CRUZ, C. F. D. **Ativismo anti-homofobia**: embates político-midiáticos da rede LGBT na Internet. 2014. Tese (Doutorado) – [Instituição], [Cidade], 2014.

CUNHA, L. H. A retórica conservadora no Brasil contemporâneo e a produção de identidades políticas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 17., 2015. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2015.

DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V.; ROSSETTO, M. D. Conservadorismo moral, indeterminação da condição humana e ética democrática. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2020.

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C. Escolas Cívico-Militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 406-426, 2021.

DUARTE, J. S. O que é conservadorismo? Do conceito à mensuração. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 110-138, 2023.

ESTORMOVSKI, R. C. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo) conservadorismo na educação pública brasileira. **Áskesis**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 275-291, 2020.

FELDMAN, A. Education and employment among ultra-orthodox women in Israel: modernity and conservatism—the case of the Shas Party. **Contemporary Jewry**, v. 39, p. 451-472, 2019.

GERRARD, J.; PROCTOR, H. Activist women, schooling and the rise of grassroots Christian conservatism. **The Australian Educational Researcher**, v. 49, p. 1-17, 2021.

GOMES, E. d.; PORTO, D. G. Educação e conservadorismo em Manoel Bomfim. **Revista Transformar**, Itaperuna, v. 14, n. 1, p. 256-267, [s.d.].

HIDAYAH, U.; PRASETIYA, B. Multicultural education in Madrasah Diniyah as prevention of religious conservatism. **Jurnal Tarbiyah**, v. 26, n. 1, 2019.

LACERDA, M. B. **Neoconservadorismo de periferia**: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. 2018.

LIMA, E. C.; LIMA, I. C. C. Conservadorismo, neoconservadorismo e bolsonarização. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 173-199, 2020.

LIMA, I. G. D.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. D. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022.

LOCAN, E. C.; CORATO, C.; CRUZ, M. O conservadorismo no Brasil: reflexões acerca da questão racial, educação e ativismo. **Revista da ABPN**, v. 10, n. especial, p. 639-661, 2018.

LOPES, S. R.; CAVALCANTI, C. R. Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-29, 2020.

MANSI, A. D.; GALAK, E. La Educación Física infantil durante la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): entre el conservadurismo y la modernización. **Materiales para la Historia del Deporte**, n. 22, p. 32-45, 2022.

MARISS, A.; WENZEL, K.; GRÜNBERG, C.; REINHARD, M. A. Who wants to learn harder? The relationship between conservatism and liberalism, desirable difficulties, and academic learning. **Social Psychology of Education**, v. 25, p. 209-248, 2022.

MARQUES, W. O.; NOGUEIRA, M. A. O ensino de música nas escolas brasileiras, da Colônia à Ditadura civil-militar: faces do conservadorismo. **Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 3, n. 1, p. 125-144, 2021.

MENDES, C. L. Currículo e Relações de Poder: Análise de uma Reforma Curricular para Cursos de Pedagogia em tempos de conservadorismos. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, 2019.

MENDONÇA, E. F. Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 594-611, 2019.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. Educação Moral em tempos de conservadorismo: a retomada da filosofia de Herbert Spencer. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 950-972, 2020.

MOLL, R. **Imaginando o outro e a nação nas relações internacionais**: Commentary Magazine, The News Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador. São Paulo: UNESP/UNICAMP/PUC-SP, 2015.

MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, M. I. de. Formação profissional e conservadorismo: uma análise a partir dos/as estudantes do curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. **Temporalis**, Brasília, v. 19, n. 37, [s.d.].

OAKESHOTT, M. On being conservative. *In: Ideals and Ideologies*. [S.l.]: Routledge, 2019. p. 193-201.

PELUCIO, L. M. Um match com os conservadorismos: masculinidades desafiadas nas relações heterossexuais por meios digitais. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 8, n. 2, p. 31-46, 2020.

RAMOS, E.; PINTO, M. B. O conservadorismo não entra em quarentena: novos avanços e rumos da “ideologia de gênero” na Educação. **Áskesis**, São Carlos, v. 9, n. especial, p. 62-69, 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. D. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 30, p. 153-169, 2020.

SANTOS, A. E.; LIRA, T. S. O ensino superior público no contexto da intensificação do ajuste fiscal brasileiro no período de 2015 a 2020. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-14, 2022.

SANTOS, G. G. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil. **Contemporânea**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 179-179, 2016.

SEVERO, R. G. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, 2019.

SILVA, J. D.; RAMÔA, H. N. Ana é uma idiota e Fernando está certo: construindo reflexões sobre o imaginário social de responsáveis envolvendo gênero, conservadorismo e laicidade. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 860-872, 2022.

SILVEIRA, Z. S.; TERRA, D. V. Para onde vai a educação?: lutas ante o conservadorismo. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 11, p. 1-14, 2019.

SOARES, A. G. Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 19, 2019.

SOUSA JÚNIOR, C. A. A. de; MENDES, D. C. Políticas públicas para a população LGBT: uma revisão de estudos sobre o tema. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. esp., p. 642–655, 2021.

TEIXEIRA, P. P.; HENRIQUES, A. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: mapeando suas linhas de força. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 89, p. 1-21, 2022.

VICENTE, A. L. Ideologia de gênero versus educação para a diversidade: embates entre o conservadorismo e a resistência da população LBTPQIA+. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 2, p. 364-389, 2020.

VIRGINIO, A. S. A educação libertadora e o novo conservadorismo: a atualidade de Paulo Freire. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 38, p. 6-20, 2021.

2. Artigo 2 - Os efeitos do conservadorismo no ambiente universitário a partir da ótica de discentes, docentes e técnicos-administrativos²

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) sobre os possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente acadêmico. Para isso, aplicou-se um questionário a nível nacional para discentes, docentes e técnicos-administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras. O estudo adotou como lentes teóricas a Teoria da Identidade Social (TIS) e as Identidades Sociais Aplicadas ao Processo Político (SIPP) para fundamentar a análise das percepções. Como técnica de análise de dados, utilizou-se a Análise de Componentes Principais, análise exploratória, descritiva e gráfica. Averiguou-se que a percepção sobre o conservadorismo no ambiente universitário é fortemente influenciada por atributos e marcadores sociais: enquanto grupos historicamente marginalizados (como mulheres e pessoas LGBTQIA+) e indivíduos com orientação política à esquerda apresentam maior percepção de práticas conservadoras e relatam maiores índices de preconceito, sujeitos autodeclarados conservadores apresentam uma percepção significativamente menor desse fenômeno. Conclui-se que o avanço do ideário conservador nas IES brasileiras pode atuar como barreira simbólica e institucional para eficácia das políticas educacionais, uma vez que restringe o pluralismo de ideias, aprofunda a exclusão de grupos minoritários e compromete a autonomia universitária diante da imposição de valores morais e ideológicos.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Conservadorismo. Ensino Superior.

2.1 Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) sobre os possíveis efeitos do conservadorismo nas políticas educacionais no contexto universitário. Isso, porque conforme apontam Santos e Lira (2022) e Lopes e Cavalcanti (2020), grupos conservadores têm promovido em Instituições de Ensino Superior uma hostilização de pautas que atentem contra o modelo de vida inspirado na “família tradicional”, além de defenderem cortes orçamentários embasados numa perspectiva neoliberal, comprometendo a eficácia das políticas públicas educacionais do ensino superior

Silva e Fargoni (2020) apontam o governo presidido por Michel Temer como divisor de águas quando se trata do fortalecimento das “ameaças” às universidades federais brasileiras. Os autores argumentam que tal governo legitimou a ascensão do ideário conservador no âmbito federal e, com isso, a partir de 2016 as IES passaram a sofrer severos cortes de recursos, num contexto de diversas tentativas de privatização do ensino superior público brasileiro, além de ataques aos direitos dos servidores públicos.

Com efeito, pode-se citar a proposição e aprovação da PEC 55/2016, que previa cortes nos gastos públicos e gerou uma onda de manifestação no *locus* do ensino superior público brasileiro, tendo em vista seus efeitos no orçamento das universidades. Nesse sentido, o campo da educação foi um dos mais afetados pela medida, uma vez que se reduziram investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T) e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), fato que retrocedeu o contexto científico-acadêmico do Brasil à índices de gastos semelhantes aos de 2007 (Silva e Fargoni, 2020).

De modo mais específico, Rodrigues et al. (2023) analisaram a dotação orçamentária das universidades públicas federais entre 2000 a 2022 e os resultados apontam que tal dotação foi substancialmente ampliada até o exercício de 2014. Em contraste, no período compreendido entre 2015 a 2022 houve uma redução acumulada de aproximadamente 15%, especialmente agravada entre 2018 a 2022. Os autores apontam como determinantes para tais cortes orçamentários a crise econômica de 2014, bem como a PEC 55/2016 supramencionada, chamando atenção para os impactos do subfinanciamento das Políticas de Educação Superior no funcionamento das IES brasileiras.

Já Fonseca (2019) aprofunda a questão da ação neoliberal em IES, chamando atenção para seu fortalecimento no governo presidido por Bolsonaro, que se instaurou em 2018, período esse caracterizado como “guinada neoliberal” (Fonseca, 2019, p. 242). O autor aponta que o neoliberalismo enseja propostas de privatização aplicadas às instituições públicas, bem como modelos de governança empresarial, gerando graves implicações para os orçamentos das IES brasileiras. Por outro lado, o autor também reconhece que o financiamento das IES brasileiras já apresentava grave comprometimento devido aos cortes orçamentários advindos do governo Temer e do governo Dilma. Assim, as ações do governo Bolsonaro se somaram às fragilidades já presentes no contexto do ensino superior público brasileiro, levando o autor a dizer que o ensino superior tem “sobrevivido nas ruínas”, diante dos efeitos das mais recentes políticas educacionais (Fonseca, 2019).

O estudo de Sousa Júnior, Almeida e Mendes (2024) visou identificar a discussão acadêmica dos efeitos do conservadorismo na condução de políticas educacionais. Os resultados trouxeram à tona que tais efeitos são abordados principalmente levando em consideração os níveis básico e médio de ensino, citando o Programa das Escolas Cívico-Militares, o Projeto Escola Sem Partido e projetos de Lei aplicados ao campo educacional embasados em uma perspectiva religiosa/moral. Contudo, tal estudo também chama atenção para o fato de que a discussão acadêmica sobre os efeitos do conservadorismo no contexto

do ensino superior parece pouco explorado pela literatura, lacuna essa em que a presente pesquisa se situa.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) sobre os possíveis efeitos do conservadorismo nas políticas educacionais no contexto universitário. As respostas a este objetivo podem auxiliar na compreensão sobre como a ideologia conservadora tem se materializado no *lôcus* do ensino superior, possivelmente comprometendo a condução e eficácia de políticas educacionais ao impor seu arcabouço ideológico ao escopo de tais políticas. A compreensão desse fenômeno pode trazer, ainda, reflexões que ajudem no aprimoramento das políticas educacionais brasileiras.

A presente pesquisa parte do pressuposto que a disputa por políticas públicas é atravessada pelas distintas identidades sociais dos indivíduos. Nesse sentido, são abordados no tópico a seguir os pressupostos da Teoria da Identidade Social (TIS) e sua articulação com as Identidades Sociais Aplicadas ao Processo Político (SIPP), elementos teóricos que permitem compreender como as dinâmicas de pertencimento, favoritismo e conflito intergrupal podem influenciar na produção e nos rumos das políticas educacionais de ensino superior.

2.2 Identidades Sociais e Percepção política: O conservadorismo no Ensino Superior brasileiro

O conservadorismo pode ser entendido como um fenômeno de escala global e que assume distintos contornos diante da especificidade de cada país ou território em que se apresenta. No Brasil, o movimento conservador é composto por distintos grupos cujo ponto de interseção é a defesa de um modelo de vida orientado pelos princípios tradicionais. Nesse sentido, pode-se citar valores morais, religiosos e, não raro, neoliberais (Lacerda, 2018; Lima, Golbspan & Santos, 2022; Sousa Júnior & Mendes, 2021, Virgino, 2021).

Em vista da expansão do ideário conservador no contexto brasileiro, quais implicações esse fenômeno acarreta nas políticas públicas e na sociedade? Ao analisar as investidas conservadoras na legislação brasileira e suas implicações para o campo educacional, Flach e Silva (2019) argumentam que o conservadorismo tem se expressado na legislação e em Projetos de Lei fomentando princípios autoritários, xenofóbicos, moralistas, racistas e religiosos fundamentalistas. Nessa lógica, a materialização do conservadorismo na nos instrumentos normativos citados tem acarretado graves consequências a todos sujeitos que não se enquadram nos moldes do pensamento conservador, como a população negra, os

LGBTQIA+, mulheres (em especial feministas), quilombolas, indígenas e demais minorias sociais.

Sobre a população LGBTQIA+, Sousa Júnior e Mendes (2021) e Sousa Júnior, Mendes e Teixeira (2025) apontam que o recrudescimento do conservadorismo tem cerceado a conquista e efetivação dos direitos dessa população no Brasil, em especial no governo presidido por Bolsonaro, iniciado em 2019. Nesse sentido, os autores argumentam que a ascensão desse ideário no contexto brasileiro promoveu o sucateamento e desestruturação das políticas públicas conquistadas por esse público, o que agravou a posição de vulnerabilidade de seus integrantes.

Pompeia (2024) contribui para a discussão do fortalecimento deste movimento no Brasil caracterizando-o sob a alcunha de “agrobolsonarismo”, ao passo que responsabiliza as elites agropecuárias do país pela sua difusão. Além dos elementos problematizados por Flach e Silva (2019), o autor acrescenta que a ideologia desse movimento se baseia primordialmente na negação dos direitos indígenas e movimentos sociais agrários, negacionismo climático, forte postura contrária à qualquer pauta proposta pela esquerda e tendências que atentam contra os princípios democráticos.

Ao considerar que a presente pesquisa se debruça a levantar a perspectiva de alunos, docentes e técnicos administrativos de IEs brasileiras sobre a materialização do conservadorismo no *locus* do ensino superior brasileiro, se faz importante indagar: quais fatores ou marcadores sociais influenciam na percepção que se tem sobre determinada política?

A Teoria da Identidade Social (TIS), proposta por Tajfel e Turner (1979), se debruça a compreender os processos de categorização social e como essa categorização molda percepções, atitudes e comportamentos. De modo mais específico, os autores argumentam que as pessoas se autoclassificam e classificam o outro em grupos sociais, e essa categorização conforma identidades sociais. A partir desse processo, tem-se grupo no qual o indivíduo percebe que pertence (*ingroup*) em razão de suas características específicas, e o grupo externo (*outgroup*) em que determinado sujeito não pertence por apresentar características dissonantes.

É importante ressaltar a dinâmica circunscrita nos processos de interação entre esses dois grupos. De um lado, sujeitos pertencentes ao mesmo *ingroup* tendem a avaliar positivamente as ações e atitudes dos demais membros do grupo. Por outro lado, esses mesmos indivíduos tendem a avaliar de modo negativo ou com desconfiança as ações de um grupo externo (*outgroup*) (Tajfel & Turner, 1979). Essa perspectiva se faz de grande valia

para a presente pesquisa uma vez que pode ajudar a compreender as diferentes perspectivas que grupos sociais distintos têm sobre determinado tema. Ou seja, a TIS sugere que discentes, docentes e técnicos-administrativos podem apresentar percepções diferentes sobre o conservadorismo. Com efeito, ao se levar em considerações recortes de gênero e marcadores sociais, essa percepção também pode ser substancialmente afetada.

Hornung, Bandelow e Vogeler (2019) se propuseram avançar na discussão sobre a TIS ao apresentarem um conceito teórico de Identidades Sociais Aplicadas ao Processo Político (SIPP). De acordo com os autores, as ações e percepções de atores sociais são sumariamente influenciadas pela pertencimento a grupos sociais e pela necessidade de agir em benefício do grupo ao qual pertence. De modo mais específico, a abordagem do SIPP enfatiza como a identidade social influencia na visão/perspectiva que se tem sobre o conteúdo de determinadas políticas públicas.

A fim de aprofundar esse debate, Hornung, Bandelow e Vogeler (2019) observaram e descreveram cinco tipos de identidades sociais aplicadas ao processo político, que amoldam as preferências e comportamentos dos indivíduos, a saber:

Identidade organizacional: pode ser compreendida como a afiliação a partidos políticos, associações e sindicatos. Como exemplo, a identificação com determinado partido político molda valores do grupo em relação a tópicos específicos e induz comportamentos como a escolha de voto e posicionamentos políticos. Nesse sentido, justifica-se a inclusão do campo “orientação política” na seção do questionário socioeconômico, justamente por entender que essa orientação pode ter importante influência na perspectiva do sujeito a respeito das Políticas de Ensino Superior.

Identidade setorial: entendida como a afiliação a um setor específico, como educação, economia, meio ambiente, saúde, tecnologia. Assim, essa filiação molda uma visão comum sobre as políticas, fazendo com que o ator social perceba os problemas e possíveis soluções através da “lente” do seu setor. Como exemplo, a perspectiva de determinado docente do campo das Ciências Sociais Aplicadas sobre as Políticas Afirmativas pode diferir completamente da perspectiva de um Técnico-Administrativo da área de Tecnologia da Informação.

Identidade local: é determinada pela localização geográfica. Ou seja, a localização de determinada comunidade influencia na perspectiva e comportamento sobre determinada política. Como exemplo, a percepção sobre a influência do conservadorismo nas Políticas Educacionais pode ser muito diferente entre um discente de uma IE localizado em uma

metrópole e o discente de um campus situado em uma região do interior, ainda que ambos pertençam à mesma Instituição.

Identidade demográfica: é determinada por características estáveis dos sujeitos, como idade, sexo, educação, orientação sexual, raça. Como exemplo, mulheres podem apresentar uma perspectiva completamente diferente de homens com relação à necessidade de uma política visando reduzir a desigualdade de gênero no *locus* do Ensino Superior.

Identidades informais: podem ser compreendidas como grupos sociais que não são visíveis formalmente, mas que podem exercer grande influência na discussão política. Os autores acrescentam que tais grupos podem ser também entendidos como coalizões de defesa, aglutinados em decorrência do compartilhamento de ideologia comum.

A partir dos elementos apresentados, pode-se inferir que a forma como diferentes grupos sociais percebem o conservadorismo é atravessada por identidades sociais. Conforme apontado pela TIS e SIPP, sujeitos tendem a avaliar políticas e práticas institucionais de acordo com as normas e valores predominantes no grupo em que fazem parte. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa levantou as hipóteses a serem testadas, conforme apresentado no Quadro 1:

H1: Mulheres percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário em comparação ao grupo dos homens.

H2: Pessoas LGBTQIA+ percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário em comparação aos não pertencentes a este grupo.

H3: Indivíduos com orientação política mais à esquerda percebem níveis mais elevados de conservadorismo no ambiente universitário em comparação aos indivíduos com orientação à direita.

H4: Quanto maior o nível de conservadorismo autodeclarado, menor a percepção sobre a materialização deste no ambiente universitário.

Quadro 1 – Hipóteses do estudo e respectivos fundamentos teóricos

Categoria	Tipo de Identidade (SIPP)	Descrição	Fator de Influência na Percepção	Hipótese	Base Teórica/Autor
Mulheres	Demográfica	Identidade determinada por características estáveis dos sujeitos como o sexo.	Gênero e necessidade de políticas para reduzir desigualdades específicas.	H1: Mulheres percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário em comparação aos homens.	Hornung, Bandelow e Vogeler (2019); Tajfel e Turner (1979)
População LGBTQIA+	Demográfica	Identidade baseada na orientação sexual e características estáveis do sujeito.	Vulnerabilidade social e cerceamento de direitos por ideários conservadores.	H2: Pessoas LGBTQIA+ percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário.	Sousa Júnior e Mendes (2021); Hornung, Bandelow e Vogeler (2019)
Orientação Política (Esquerda vs Direita)	Organizacional	Afiliação ou identificação com partidos políticos, associações e valores ideológicos.	Valores do grupo que moldam o posicionamento sobre políticas e escolha de voto.	H3: Indivíduos à esquerda percebem níveis mais elevados de conservadorismo do que indivíduos à direita.	Hornung, Bandelow e Vogeler (2019); Pompeia (2024)
Conservadorismo Autodeclarado	Informal	Alinhamento subjetivo a princípios tradicionais, religiosos e neoliberais.	Necessidade de agir em benefício do grupo de pertencimento (<i>ingroup</i>).	H4: Quanto maior o nível de conservadorismo autodeclarado, menor a percepção da sua materialização no ambiente.	Tajfel e Turner (1979); Hornung, Bandelow e Vogeler (2019)

Fonte: Elaborado pelo autores

2.3 Procedimentos metodológicos

A fim de investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos-administrativos de IES brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo nas Políticas Públicas de Ensino Superior, formulou-se e aplicou-se um questionário junto ao referido público. O questionário contou com três seções. A primeira apresenta as informações gerais e os termos da pesquisa, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando o consentimento do participante. A segunda parte visou coletar informações socioeconômicas dos participantes, enquanto a terceira teve como objetivo levantar a percepção dos participantes da pesquisa sobre o conservadorismo no ambiente universitário.

O questionário socioeconômico se fez importante para caracterizar o perfil dos respondentes, além de possibilitar compreender como tais atributos podem ser correlacionados com a percepção sobre o conservadorismo nas Políticas Educacionais de Ensino Superior. Sua construção levou em consideração os seguintes aspectos: gênero, raça, estado civil, orientação sexual, orientação política autodeclarada, em que grau o participante se considera conservador, faixa de renda familiar, grau de escolaridade da mãe, do pai e do participante, tipo de escola de segundo grau, IES de vínculo, tipo de vínculo, ano e forma de admissão.

Já a terceira seção teve como foco observar: i) como a população alvo compreende o conservadorismo; ii) se essa população percebe a materialização do conservadorismo dentro do ambiente universitário; iii) se percebem relação nas ações das IES com a lógica conservadora; iv) como essa população é afetada pela possível existência do conservadorismo no *lôcus* analisado; v) se percebem ações endógenas às IES que antagonizam ou favorecem a ruptura com os valores conservadores. Nesse sentido, foram feitas afirmações que circunscrevem as temáticas citadas, solicitando que o participante indicasse seu grau de concordância com cada uma delas de acordo com seu entendimento sobre o conservadorismo. Utilizou-se a escala de zero a seis sobretudo para evitar neutralidade nas respostas. O instrumento de coleta de dados pode ser encontrado no Apêndice D.

Após a construção da primeira versão do questionário, foi realizado o teste e validação do instrumento. Para isso, este foi encaminhado para alguns professores, alunos e técnicos-administrativos, solicitando-os que respondessem e dessem um parecer sobre a linguagem utilizada (se estava de fácil compreensão), marcação das respostas (se houve alguma

dificuldade) e possíveis sugestões de melhoria. Diante das contribuições recebidas nessa etapa, o instrumento passou por aprimoramentos e foi novamente compartilhado com um número maior de pessoas (60 pessoas). Sem nenhuma nova solicitação de melhoria nessa etapa, o questionário foi considerado apto para ampla divulgação.

Vale ressaltar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, contando com sua aprovação (CAAE: 75877623.3.0000.5153; número parecer: 6.575.230).

2.4 Coleta e análise dos dados

Tendo em vista que a presente pesquisa visou levantar a perspectiva de três públicos distintos (docentes, discentes e técnicos-administrativos), fez-se necessário calcular o tamanho mínimo da amostra para cada um dos grupos. O cálculo do dimensionamento pode ser encontrado no Apêndice E, e os tamanhos mínimos da amostra para um erro de 5% pode ser visualizado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 2 – Tamanho mínimo da amostra para cada grupo

	Professores	Alunos	TAE
População (N)	176.864	2.199.887	132.000
Amostra (n) (e = 5%)	400	400	399

Fonte: elaborado pelos autores

O questionário foi aplicado de modo online por meio da plataforma digital *Google Forms*, no intuito de obter uma amostra representativa englobando distintas IES pelo território nacional, entre os dias 09/04/2024 e 13/06/2024. Para a divulgação, num primeiro momento, foi feito o mapeamento dos contatos das secretarias de comunicação de 60 IES brasileiras. A intenção era solicitar apoio institucional dessas entidades para divulgação do questionário em seus respectivos campus entre os discentes, docentes e técnicos-administrativos. Contudo, o início da coleta de dados ocorreu no contexto de fortalecimento do movimento grevista das IES brasileiras, que reivindicam justamente por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. Dessa forma, não se obteve êxito nessa forma de divulgação tendo em vista que diversas instituições já se encontravam em paralisação.

Diante desse contexto de mobilização coletiva que levou ao baixo apoio institucional das IES brasileiras na divulgação, a alternativa foi mapear manualmente os contatos de professores e técnicos-administrativos nos sites de cada instituição para realização da divulgação através de e-mail. Não foi possível coletar endereços de e-mail de alunos pois não são disponibilizados nos portais pesquisados. Ao final desse processo, a presente pesquisa

conseguiu mapear e enviar o convite de participação para aproximadamente 10.800 docentes e técnicos-administrativos de 43 IEs. Adicionalmente, a divulgação também ocorreu por redes sociais, como *Instagram* e *Whatsapp*.

Diante das restrições operacionais supracitadas, cabe mencionar que a amostra utilizada não segue um padrão perfeitamente aleatório, uma vez que não foi possível acessar toda população alvo do estudo. Ainda assim, os resultados devem ser interpretados no contexto da amostra estudada considerando a natureza exploratória e descritiva da pesquisa, cujo objetivo central não consiste na generalização estatística dos resultados para a totalidade das Instituições Públicas de Ensino Superior, mas na compreensão analítica das percepções e práticas desses atores em seu contexto. Com efeito, a amostra obtida apresenta importante heterogeneidade de participantes e significativa representatividade das IEs.

Após a etapa de aplicação dos questionários, os dados obtidos foram organizados e analisados com ferramentas estatísticas no *software Stata* e *Excel*. De modo mais específico, foi feita uma análise exploratória, descritiva e gráfica de dados, com eventuais testes de comparações de médias. Posteriormente, foi calculado o Índice de Percepção do Conservadorismo (IPC), conforme descrito a seguir.

Para estimação do IPC, o primeiro passo compreendeu na validação da consistência interna dos dados através do *Alfa de Cronbach*. Nesse sentido, obteve-se o coeficiente $\alpha=0,739$, o que pode ser interpretado como um nível de confiabilidade satisfatório. No próximo passo, foi utilizada Análise dos Componentes Principais (PCA), técnica estatística multivariada (Hair et al., 2009), com a finalidade de unir as 14 variáveis de percepção em um único componente principal, ou seja, um indicador unidimensional que representasse a percepção sobre a materialização do conservadorismo no *locus* em análise.

Uma vez estimado o IPC, procedeu-se a normalização deste índice para uma escala entre 0 e 1. Assim, quanto mais próximo de 0, menor a percepção sobre a materialização do conservadorismo, e quanto mais próximo de 1, mais intensa seria a percepção. Por final, o IPC foi estimado levando em consideração as distintas identidades sociais dos participantes por meio de tabelas cruzadas. Essa análise permitiu analisar a variação do índice médio para as categorias: gênero, conservadorismo autodeclarado, orientação sexual, orientação política e tipo de vínculo institucional.

2.5 Resultados

2.6 Estatísticas descritivas gerais

A aplicação do questionário a partir das estratégias de divulgação supracitadas resultou em 1.082 respostas no total. Essas respostas foram oriundas de discentes, docentes e técnicos-administrativos de pelo menos 40 distintas IES. Encontra-se no quadro abaixo as IES participantes e o percentual relativo de participação de cada uma delas, seguido da distribuição de respostas por estado:

Quadro 3 – Instituições participantes

Instituições	Frequência	%
Universidade Federal de Viçosa	323	30,62%
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	73	6,92%
Universidade Federal de Juiz de Fora	68	6,45%
Universidade Federal de São João Del Rei	60	5,69%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	58	5,50%
Universidade Federal do Espírito Santo	36	3,41%
Universidade Federal de Minas Gerais	34	3,22%
Universidade Federal do Vale do São Francisco	32	3,03%
Instituto Federal de Minas Gerais	28	2,65%
Universidade Federal de Alfenas	26	2,46%
Universidade do Estado de Minas Gerais	26	2,46%
Universidade Federal de Uberlândia	24	2,27%
Universidade Federal de Rondônia	22	2,09%
Universidade de Brasília	22	2,09%
Universidade Federal da Grande Dourados	18	1,71%
Universidade Federal do Rio de Janeiro	18	1,71%
Universidade Federal do ABC	17	1,61%
Instituto Federal de Brasília	15	1,42%
Universidade Federal de Goiás	14	1,33%
Universidade Federal de Ouro Preto	14	1,33%
Universidade Federal de Alagoas	10	0,95%
Universidade Federal do Pará	10	0,95%
Universidade Estadual de Campinas	9	0,85%
Universidade Federal de Pernambuco	9	0,85%
Universidade de São Paulo	9	0,85%
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará	8	0,76%
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	5	0,47%
Universidade Federal do Amazonas	5	0,47%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	4	0,38%
Universidade Federal da Bahia	4	0,38%
Universidade Federal do Cariri	4	0,38%
Universidade Federal do Sul da Bahia	4	0,38%
Fundação João Pinheiro	3	0,28%
Universidade Estadual do Ceará	3	0,28%

Instituto Federal Fluminense	2	0,19%
Instituto Federal do Sudeste	2	0,19%
Universidade Federal de Lavras	2	0,19%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2	0,19%
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2	0,19%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2	0,19%

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

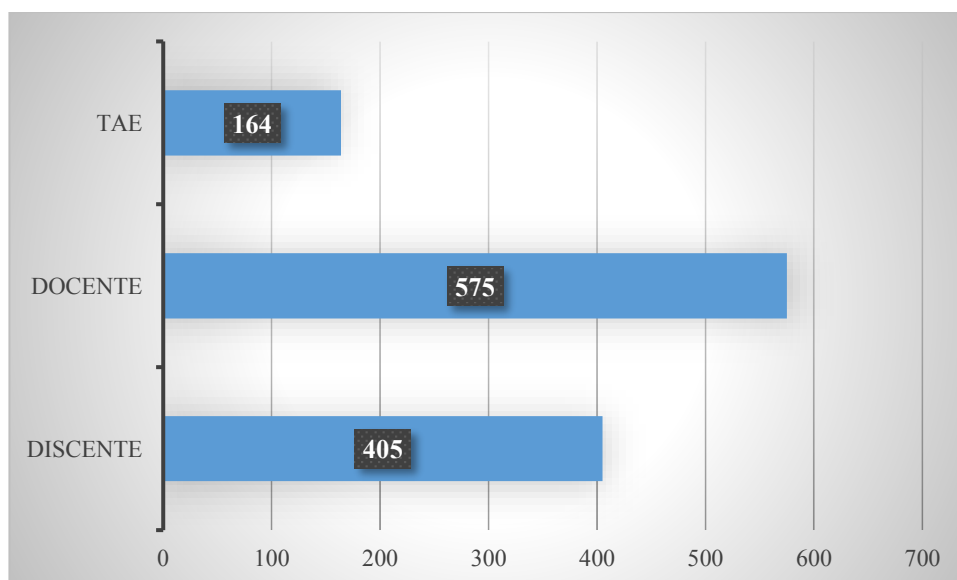
Figura 1 - Participação por estado

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) apresentou maior participação relativa, em especial devido à rede de contatos e do vínculo institucional dos pesquisadores. Também, instituições da região Sudeste apresentaram expressiva contribuição no quantitativo total de respostas, seguido da região nordeste. Cabe ressaltar que a coleta de dados ocorreu no momento em que grandes chuvas atingiram o estado do Rio Grande do Sul, provocando enchentes e alagamentos que mobilizaram coletivamente não somente grande parte do estado, mas de todo país. Assim, tal fato pode ter contribuído na baixa participação de IES da região Sul do país.

Importa também analisar a estratificação dessas respostas por categoria. Encontra-se no quadro abaixo a distribuição de respostas levando em consideração o tipo de vínculo institucional:

Figura 2 – Respostas obtidas por tipo de vínculo institucional



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Neste momento, faz-se importante ressaltar que um mesmo respondente pode ter mais de um tipo de vínculo (discente e docente, discente e TAE, e discente, docente e TAE), e por isso o somatório pode ultrapassar a totalidade de respostas. Levando em consideração os tamanhos mínimos amostrais calculados, obteve-se a amostra mínima para discentes e docentes, com erro de 5% (400). Já para o grupo dos TAEs o número mínimo da amostra foi atingido para um erro de 8% (157).

A disparidade na quantidade de respostas por grupo pode ser explicada pela própria estratégia de divulgação, diante do contexto de mobilização coletiva das IES. Nesse sentido, a categoria dos TAEs foi uma das primeiras a paralisarem suas atividades, seguida pelos docentes e, conseqüentemente discentes. Outro ponto importante se refere à disponibilidade de contatos dos servidores nos sites institucionais: enquanto os endereços de e-mail de docentes foram encontrados com maior facilidade, muitas instituições não disponibilizam de modo transparente o contato dos técnicos-administrativos. Aprofundando a análise exploratória dos dados, encontra-se no Quadro 4 o número de observações das variáveis utilizadas, bem como sua média e desvio:

Quadro 4 – Variáveis e suas estatísticas descritivas

	Variáveis	Observações	Média	Desvio
Tipo de Vínculo	Discentes	1083	0,374	0,484
	Docentes	1083	0,531	0,499
	TAE	1083	0,151	0,359
Por gênero	Masculino	1083	0,541	0,499
	Feminino	1083	0,453	0,498
	Não-binário	1083	0,004	0,061
Por orientação sexual	Assexual	1061	0,001	0,031
	Bissexual	1061	0,053	0,224
	Heterossexual	1061	0,829	0,376
	Homossexual	1061	0,092	0,290
	Pansexual	1061	0,007	0,081
	Não declarado	1061	0,018	0,133
Por renda	Até 2 salários	1083	0,109	0,312
	Entre 2 e 5 salários	1083	0,199	0,400
	Entre 5 a 10 salários	1083	0,308	0,462
	Acima de 10 salários	1083	0,383	0,486
Por cor/etnia	Amarela	1083	0,002	0,043
	Branca	1083	0,673	0,469
	Indígena	1083	0,003	0,053
	Latino	1083	0,001	0,030
	Marrom	1083	0,002	0,043
	Mestiço	1083	0,001	0,030
	Misto	1083	0,001	0,030
	Parda	1083	0,247	0,432
	Preta	1083	0,068	0,252
Por estado civil	Casado	1083	0,418	0,494
	Separado	1083	0,065	0,246
	Solteiro	1083	0,403	0,491
	União estável	1083	0,113	0,316
	Viúvo	1083	0,002	0,043
Por escolaridade	Ensino fundamental	1083	0,001	0,030
	Ensino médio	1083	0,002	0,043
	Ensino superior completo	1083	0,063	0,243
	Ensino superior incompleto	1083	0,200	0,400
	Estudante de mestrado	1083	0,073	0,260
	Mestrado completo	1083	0,076	0,265
	Estudante de doutorado	1083	0,086	0,280
	Doutorado completo	1083	0,500	0,500
Conservadorismo autodeclarado	Conservadorismo autodeclarado	1052	2,58	1,305

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

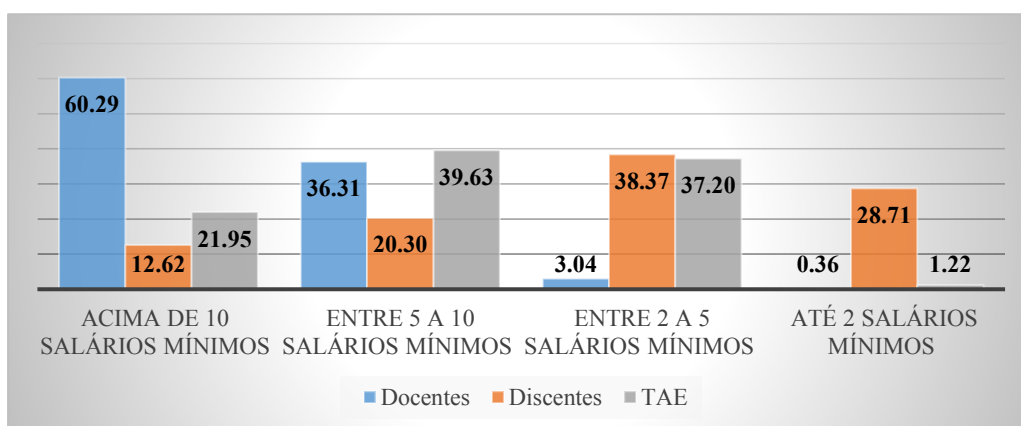
Levando em consideração a participação percentual por grupo, os docentes representam 53% da amostra, enquanto discentes 37,4% e, por final, os TAEs com 15% aproximadamente. Percebe-se que o gênero masculino predominou na amostra (54,1%),

enquanto as as respostas de pessoas do gênero feminino representaram 45,3% do total. Houve também 4 respostas de pessoas autodeclaradas não binárias, e 3 pessoas que preferiram não declarar seu gênero. O perfil da amostra também é composto majoritariamente por pessoas brancas (67,3%), enquanto a população autodeclarada preta e parda soma 31,5%. Tendo em vista que a população brasileira é composta por 51,5% de mulheres e 48,5% de homens, e também que 55,5% se consideram pretos ou pardos (Censo, 2022), tais dados chamam atenção para a desigualdade no *lôcus* do ensino superior. Ou seja, ainda que maioria na sociedade, mulheres e pessoas pretas e pardas não acessam o ambiente universitário de modo equitativo, o que possivelmente justifica a existência de ações afirmativas não somente para alunos, mas também para professores e técnicos-administrativos.

Quando se trata da orientação sexual, 82,9% dos respondentes se declaram heterossexuais, enquanto aproximadamente 15% se declaram assexuais, bissexuais, homossexuais e pansexuais. De acordo com o Censo, 1,8% da população adulta brasileira se declara homossexual ou bissexual (IBGE, 2022), contudo, diante das limitações desse Censo ao não levar em consideração outros espectros da sexualidade e identidade de gênero, acarretando em alto nível de subnotificação, o estudo de Spizzirri, Eufrásio, Abdo, e Lima (2022) se propôs a aprofundar esse debate e aponta o percentual de 12% na população brasileira de pessoas assexuais, bissexuais, homossexuais e trans. Assim, o percentual de respondentes na amostra com sexualidades e identidades de gênero dissidentes supera a média nacional, sugerindo ainda uma possível subnotificação ou maior tendência (ou abertura) no *lôcus* do ensino superior para externalização desses atributos.

Percebe-se também que grande parte da amostra se situa em faixas de renda elevadas, possivelmente pela maior participação de docentes na amostra. Nesse sentido, 38,3% recebem mais de 10 salários mínimos, e 30,8% ganham entre 5 e 10 salários. Uma vez que a faixa de renda mensal pode diferir muito entre os diferentes grupos respondentes, se fez importante estratificá-la. No quadro a seguir são visualizadas a porcentagem de cada categoria em cada faixa salarial mensal média:

Figura 3 – Faixa de renda por grupo

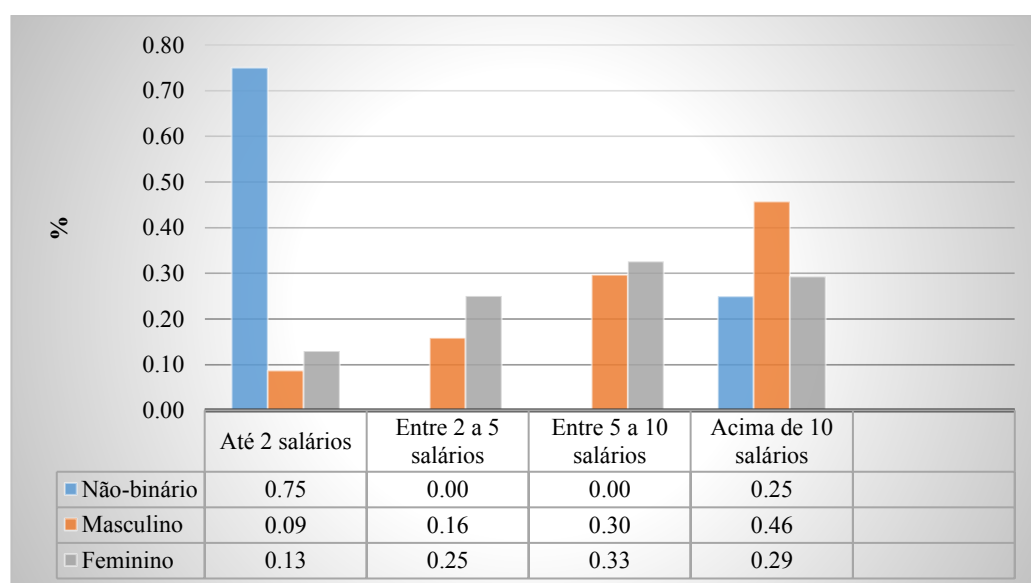


Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Observa-se que os discentes compõem majoritariamente os estratos de renda inferiores, possivelmente por dificuldade em conciliar o trabalho e estudo, e também por possuírem retornos financeiros menores devido à formação acadêmica ainda em andamento. Por outro lado, o grupo dos docentes apresentou maior faixa de renda, superando substancialmente os proventos dos técnicos-administrativos. Tal fato chama atenção justamente para a disparidade salarial entre docentes e técnicos-administrativos, sendo a revisão/reestruturação da carreira e do salário uma das principais demanda dos TAEs na greve deflagrada em 2024.

O gênero autodeclarado também configura um fator que muitas vezes influencia na faixa de renda. Por isso, se faz interessante analisar a estratificação da faixa de renda por gênero autodeclarado:

Figura 4 – Faixa de renda por gênero

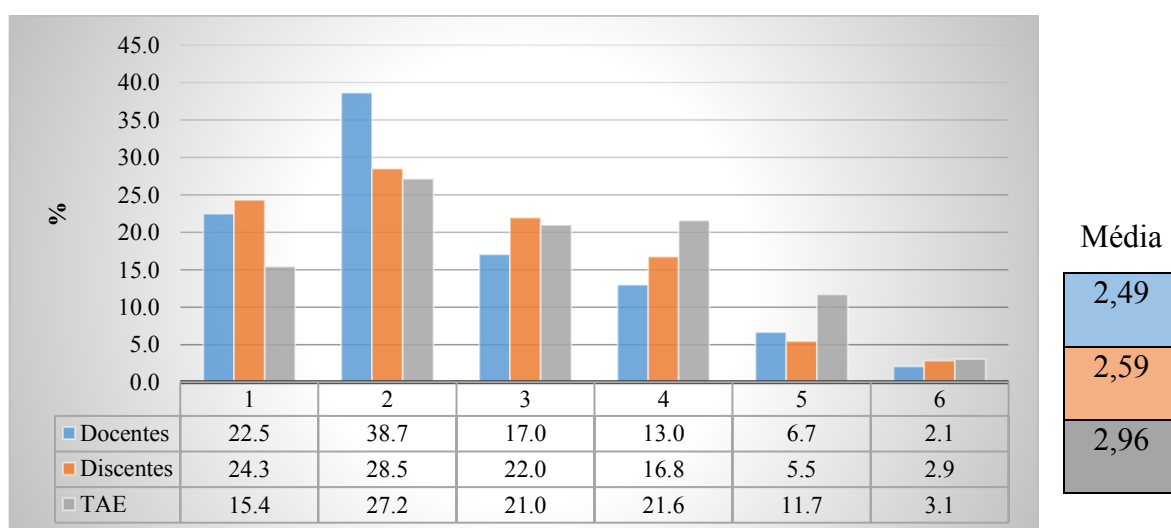


Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

A figura demonstra que 46% dos homens participantes da pesquisa se situam na maior faixa de renda, ao passo que apenas 29% das mulheres respondentes se situam nesse estrato. Considerando a não distinção de salários por gênero no serviço público brasileiro, tais dados podem refletir uma diferente interface da desigualdade de gênero: possivelmente devido às diversas atividades que circunscrevem a economia do cuidado e que recaem de modo desigual sobre as mulheres, a progressão de carreira desse grupo pode se apresentar de modo mais lento em comparação a dos homens.

Outro ponto importante a ser abordado se refere ao nível de conservadorismo autodeclarado. Nesta pergunta, o participante era solicitado a responder em que medida se considera conservador, numa escala de 1 (pouco conservador) a 6 (muito conservador). No quadro a seguir, tem-se a estratificação das respostas por grupo levando em consideração o nível indicado:

Figura 5 – Nível de conservadorismo autodeclarado por grupo



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Os dados demonstram que a categoria dos TAEs foi aquela que apresentou maior tendência conservadora, superando as demais categorias principalmente nos níveis 5 e 6, com média de 2,96. Já os docentes apresentaram menor tendência conservadora (média 2,49), enquanto a média dos discentes se encontra entre as duas outras categorias (2,59).

Entendendo o conservadorismo enquanto uma ideologia que se manifesta a partir de diferentes atributos e marcadores sociais, faz-se interessante também realizar a estratificação por gênero e orientação sexual. Nesse sentido, os homens se apresentam como mais conservadores (média de 2,65), enquanto as mulheres apresentam o valor de 2,51, e não-binários 1,5. Já para a população autodeclarada assexual, bissexual, homossexual e pansexual o nível médio de conservadorismo autodeclarado foi de 1,89.

Quando se trata dos diferentes estratos de renda, a média de conservadorismo autodeclarado se apresenta maior entre a população que ganha entre 2 a 5 salários mínimos (média 2,71), seguido pela faixa de renda que compreende proventos acima de 10 salários mínimos (média 2,63). Por outro lado, as faixa de renda até 2 salários e entre 5 e 10 salários mínimos apresentaram menor média de conservadorismo (2,46).

Também se faz interessante analisar a média do conservadorismo autodeclarado por estados:

Figura 6 – Média do conservadorismo autodeclarado por estado

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Os dados apontam que o grau de conservadorismo autodelcarado se apresenta de modo difuso pelos estados. Ou seja, não se percebe um grau de homogeneidade por regiões do país, fato esse que possivelmente se contrasta com o imaginário comum, em que estados do sul se apresentam como mais conservadores, enquanto estados do norte e nordeste tem menos tendência conservadora. Nesse sentido, pode-se citar os estados do Amazonas e Alagoas, com importantes médias de conservadorismo autodeclarado e que superam a média do estado do Rio Grande do Sul.

2.7 Percepção sobre o ambiente universitário

Na segunda etapa do estudo, os participantes foram solicitados a informarem o grau de concordância com afirmativas que versam sobre possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente universitário, em uma escala de 0 a 6. Tendo em vista que diferentes grupos podem apresentar diferentes perspectivas sobre cada assertiva, foi feita uma estratificação das médias para os grupos docentes, discentes, técnicos-administrativos, mulheres, homens e público LGBTQIA+. Apresenta-se abaixo os resultados para cada uma das afirmações.

Quadro 5 – Médias de concordância sobre a materialização do conservadorismo nas Políticas Educacionais de Ensino Superior

Assertivas	Média geral	Docentes	Discentes	TAE	Mulheres	Homens	LGBT+
1. Liberdade para expressar opiniões	3,79	4,05	3,49	3,57	3,66	3,90	3,80
2. Liberdade para externalizar orient. sexual/gênero	5,06	5,16	4,95	4,96	5,20	4,96	3,94
3. Já foi vítima de preconceito/discriminação	2,49	2,67	2,22	2,52	2,74	2,25	2,85
4. Conservadorismo propicia discriminação	4,54	4,69	4,29	4,60	4,91	4,22	5,34
5. Práticas conservadoras me afetam pessoalmente	3,29	3,52	2,95	3,14	3,52	3,07	4,26
6. Práticas conservadoras são benéficas às IES	2,35	2,18	2,50	2,60	2,00	2,64	1,58
7. Ações da IES alinhadas ao conservadorismo	2,73	2,71	2,70	3,07	2,90	2,57	3,02
8. Ações da IES alinhadas à religião	1,82	1,77	1,81	2,10	1,87	1,79	1,97
9. Conservadorismo presente em normas pedagógicas	2,46	2,43	2,43	2,79	2,63	2,29	2,70

10. Ações da IES alinhadas ao neoliberalismo	2,46	2,46	2,45	2,46	2,56	2,37	2,8
11. Ações baseadas em princípios morais	3,30	3,33	3,31	3,35	3,32	3,27	3,44
12. Ações baseadas em princípios éticos/normativos	4,32	4,41	4,26	4,31	4,40	4,25	4,28
13. Presença de políticas para minorias	4,60	4,81	4,33	4,55	4,51	4,68	4,33
14. Presença de ações que rompem com o conservadorismo	3,82	3,91	3,66	3,87	3,70	3,92	3,64

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Na primeira assertiva, visou-se analisar, de modo geral, a possível materialização do conservadorismo através de mecanismos de censura, institucionais ou simbólicos, que possam gerar medo ou receio nos estudantes, professores e técnicos-administrativos ao externalizarem suas opiniões. Os docentes foram os que mais se sentiram à vontade ($M=4,05$), seguido pelo grupo dos homens ($M=3,90$), ao passo que os discentes e as mulheres foram os que menos concordaram com a afirmação. Com efeito, o teste de médias entre docentes e discentes confirmou estatisticamente que discentes apresentam uma média inferior ao grupo dos docentes ($p<0,001$), e homens apresentam média estatisticamente inferior às mulheres ($p=0,035$).

Sob a ótica da SIPP (Hornung, Bandelow e Vogeler, 2019), pode-se analisar que o grupo dos docentes e homens possuem uma Identidade Organizacional e Demográfica que historicamente se alinha ao *status quo* das IEs. Ou seja, esse público possivelmente percebe o ambiente como mais seguro porque veem seus valores mais fortemente refletidos no *locus* em análise. Em contraste, o grupo dos discentes situa-se em uma posição menor de poder, percebendo as IEs como um *outgroup* e, consequentemente, avaliando com mais receio ou desconfiança as ações desta.

Já quando se trata da externalização da orientação sexual e identidade de gênero no *locus* em análise, a média geral de 5,06 indica que grande parte dos participantes se sentem confortáveis para tal. As médias parecem não diferir muito entre os grupos, exceto da população LGBTQIA+, que apresenta média inferior aos demais confirmada estatisticamente ($p=0,00$). Nesse caso, pode-se analisar que enquanto os participantes autodeclarados

heterossexuais percebem o ambiente como mais neutro ou acolhedor (de acordo com a dinâmica do favoritismo do *ingroup*), o grupo LGBTQIA+ identifica barreiras simbólicas e institucionais que possivelmente ameaçam sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Nesse mesmo horizonte, as mulheres e os LGBTQIA+ apresentam maiores médias quando questionados se já foram vítimas de preconceito e discriminação no ambiente universitário. Com efeito, esses mesmos grupos (mulheres e LGBTQIA+) são os que mais percebem que a perspectiva conservadora propicia casos de discriminação no ambiente universitário, conforme a quarta assertiva, e também são os que mais relatam ser afetados pessoalmente por essas práticas. Tais dados revelam que as identidades demográficas minoritárias (Hornung, Bandelow e Vogeler, 2019) são substancialmente mais afetadas pela perspectiva conservadora. Ademais, esse público entende que as normas e valores do *outgroup* conservador são intrinsecamente nocivas aos integrantes do *ingroup*, conformato pelas identidades minoritárias (Tajfel & Turner, 1979).

A sexta assertiva apresenta um julgamento de valor positivo com relação às práticas conservadoras, no intuito de analisar em que medida os participantes enxergam enquanto benéficas essas práticas. Os resultados apontam que o grupo dos LGBTQIA+ é aquele que entende como menos benéficas as práticas conservadoras, enquanto os homens são os que veem como mais benéficas. De acordo com a TIS, pode-se sugerir que sujeitos que se identificam com o conservadorismo tendem a avaliar positivamente as práticas do seu grupo, de acordo com o favoritismo do *ingroup*. Em contraste, o público LGBTQIA+ refuta essa possibilidade, uma vez que entende o conservadorismo enquanto ameaça existencial para o grupo (Tajfel e Turner, 1979).

O grupo dos TAEs apresenta maior média de percepção sobre o alinhamento das ações das IEs com a perspectiva conservadora, religiosa, bem como a materialização desse fenômeno em normas, políticas e práticas pedagógicas. Pela ótica da SIPP, isso pode ocorrer devido à Identidade Organizacional do grupo estar mais fortemente ligada à burocracia e execução de normas institucionais, o que faz o grupo estar mais próximo do cotidiano administrativo das instituições. Em contraste, Identidades Demográficas minoritárias (mulheres e LGBTQIA+) são os que mais percebem o alinhamento das ações destas instituições à perspectiva neoliberal. Por final, em consonância ao conceito de Identidades Demográficas minoritárias, o grupo LGBTQIA+ é o que mais percebe o alinhamento das ações das IEs à perspectiva liberal, ao passo que também é o que menos percebe ações e

políticas voltadas à grupos minoritários e que promovam a quebra dos valores conservadores no contexto das IEs.

Desse modo, pode-se depreender que as diferentes identidades sociais apresentam importante influencia na percepção que se tem sobre as políticas públicas que circunscrevem o Ensino Superior Brasileiro. A fim de aprofundar essa discussão, encontra-se no próximo tópico o Índice de Percepção do Conservadorismo (IPC), indicador esse que sintetiza as dimensões de percepção analisadas, permitindo analisar como distintas identidades sociais influenciam na percepção sobre a materialização de valores conservadores nas Políticas de Ensino Superior Brasileiras.

2.8 Índice de Percepção de Conservadorismo (IPC) no Ensino Superior

A partir dos dados coletados sobre a percepção dos participantes acerca do Ensino Superior, foi possível construir um Índice de Percepção do Conservadorismo (IPC) no referido *lôcus*. Esse índice significa em que medida os participantes enxergam a materialização dos valores conservadores nas Políticas de Ensino Superior Brasileiras, em um intervalo entre 0 e 1. Quanto mais próximo de zero, menor a percepção sobre a materialização do conservadorismo, e quanto mais próximo de 1, maior a percepção de que o conservadorismo tem se feito presente no *lôcus* do Ensino Superior. Apresenta-se na tabela a seguir os resultados estratificados.

Quadro 6 – Índice de Percepção do Conservadorismo em IEs brasileiras

Variável	Respostas	IPC	Desvio Padrão	Frequência
Gênero	Feminino	0,415	0,180	458
	Irrelevante	0,191	0,000	1
	Masculino	0,360	0,182	538
	Não binário	0,665	0,258	3
	Prefiro não responder	0,633	0,000	1
	Total	0,386	0,184	1001
Conservadorismo autodeclarado	1 (Nada conservador)	0,456	0,182	219
	2	0,450	0,167	332
	3	0,369	0,156	194
	4	0,293	0,146	153
	5	0,205	0,141	76
	6 (Muito conservador)	0,137	0,101	20
	Total	0,387	0,184	994

Orientação sexual	Assexual	0,341	0,000	1
	Bissexual	0,482	0,180	55
	Heterossexual	0,370	0,182	829
	Homossexual	0,461	0,173	94
	Pansexual	0,468	0,164	5
	Prefere não declarar	0,435	0,167	17
	Total	0,386	0,184	1001
Orientação Política	Centro	0,301	0,141	78
	Centro-direita	0,221	0,134	60
	Centro-esquerda	0,391	0,151	251
	Direita	0,189	0,136	105
	Esquerda	0,470	0,164	421
	Extrema direita	0,102	0,086	7
	Extrema esquerda	0,481	0,167	46
	Total	0,388	0,185	968
Tipo de vínculo	Docente	0,391	0,181	521
	Técnico-administrativo	0,390	0,182	113
	Discente	0,371	0,191	309
	Total	0,3862	0,1839	743

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Os resultados do componente estimado IPC evidenciam que a percepção da presença do conservadorismo no Ensino Superior varia de acordo com os grupos e marcadores sociais aos quais os indivíduos pertencem. A variação desse índice, a depender da categoria de análise, corrobora com o conceito de SIPP e as distintas identidades sociais, que por sua vez suscitam diferentes perspectivas sobre determinado tema ou política (Hornung, Bandelow & Vogeler, 2019).

Conforme apresentado pelo SIPP, as identidades demográficas levam em consideração atributos relativamente estáveis dos sujeitos, como gênero e orientação sexual (Hornung, Bandelow & Vogeler, 2019). Sob essa ótica, mulheres ($M=0,415$) percebem níveis mais altos de materialização do conservadorismo em comparação ao grupo dos homens ($M=0,36$). Tal resultado corrobora a literatura que aponta que o conservadorismo muitas vezes cerceia os direitos das mulheres, ao passo que reforça e perpetua a desigualdade de gênero ao tentar impor os valores da “família tradicional” à sociedade (Flach & Silva, 2019). Ademais, confirma a hipótese H1 de que mulheres percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário em comparação ao grupo dos homens.

Ainda sob a perspectiva das identidades demográficas, percebe-se o mesmo padrão quando se trata da população LGBTQIA+. Nesse sentido, bissexuais ($M=0,4824$), homossexuais ($M=0,4614$) e pansexuais ($M=0,4682$) relatam maior percepção do

conservadorismo em comparação ao grupo dos heterossexuais ($M=0,3699$). Com efeito, os participantes autodeclarados pessoas não-binárias, também pertencentes ao grupo em análise, apresentaram média substancialmente superior ($M=0,665$). Esses resultados vão de encontro às perspectivas de Sousa Júnior e Mendes (2021) e Sousa Júnior, Mendes e Teixeira (2025), que destacam o avanço do conservadorismo enquanto obstáculo para conquista e efetivação dos direitos LGBTQIA+. Também, confirma a hipótese H2 de que pessoas LGBTQIA+ percebem maior materialização do conservadorismo no ambiente universitário em comparação aos não pertencentes a este grupo

Quando se trata da orientação política, Hornung, Bandelow e Vogeler (2019) discutem o conceito de identidades organizacionais, e relacionam esse termo à identificação com partidos políticos que induzem comportamentos como a escolha de voto. Nessa lógica, os resultados evidenciam uma relação crescente do IPC à medida que os sujeitos se posicionam à esquerda (centro $M=0,3009$; Centro-esquerda $M=0,3911$; esquerda $M=0,4698$ extrema esquerda $M=0,4809$), e relação decrescente do IPC ao passo que os indivíduos se posicionam à direita (centro-direita $M=0,2211$; direita $M=0,1889$; extrema direita $M=0,1016$). Esses resultados confirmam a hipótese H3 de que indivíduos com orientação política mais à esquerda percebem níveis mais elevados de conservadorismo no ambiente universitário em comparação aos indivíduos com orientação à direita.

Essa tendência observada na orientação política também foi percebida na categoria de conservadorismo autodeclarado. Ou seja, quanto menor o nível de conservadorismo autodeclarado, maior a percepção da materialização do conservadorismo no ambiente universitário, e vice-versa. Esse resultado também dialoga com as dinâmicas do *ingroup* e *outgroup* apresentadas por Tajfel e Turner (1979), uma vez que participantes de um mesmo grupo tendem a avaliar positivamente as ações deste, ao mesmo tempo que tendem a avaliar negativamente ou com desconfiança ações de grupos externos.

Por fim, o tipo de vínculo institucional não apresentou grandes variações nas categorias de discentes ($M=0,3706$), docentes ($M=0,3912$) e técnicos administrativos ($M=0,3900$). Tal resultado pode sugerir que a identidade setorial, conformada pela inserção desses atores no subsistema educacional brasileiro, pode atuar no sentido de aproximar as visões de mundo desses sujeitos, fazendo-os perceberem de modo semelhante a materialização do conservadorismo no ambiente universitário.

2.9 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos-administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente acadêmico. Os resultados apontam que, na amostra em análise, essa perspectiva é fortemente influenciada por atributos e marcadores sociais. Nesse sentido, os técnicos-administrativos apresentaram maior tendência conservadora, enquanto discentes e docentes apresentaram médias semelhantes e substancialmente inferior à dos técnicos, ao analisar as estatísticas descritivas da amostra.

O que chama atenção é que, ao fazer recortes de gênero e orientação sexual, a perspectiva do grupo das mulheres e dos LGBTQIA+ se difere substancialmente das demais. Nesse sentido, esses grupos apresentam menor tendência conservadora, indicam sofrer mais com o preconceito e discriminação, e são os que menos acreditam que práticas conservadoras possam ser benéficas para o ambiente universitário. Em contraposição, os homens se declaram mais conservadores, apresentam menor tendência a sofrer preconceito e discriminação, e é o grupo que mais acredita no possível benefício de práticas conservadoras aplicadas ao ambiente universitário.

No que tange o Índice de Percepção do Conservadorismo (IPC) no *locus* em análise, foi também possível concluir que a percepção da materialização do conservadorismo no Ensino Superior brasileiro é influenciada significativamente pelas diferentes identidades sociais dos participantes, conforme o modelo de Identidades Sociais Aplicadas ao Processo Político (SIPP). Nesse sentido, grupos historicamente marginalizados como a população LGBTQIA+ e mulheres percebem níveis mais elevados de conservadorismo no ambiente universitário. Com efeito, quanto maior o conservadorismo autodeclarado, menor a percepção que se tem sobre seus efeitos no ensino superior.

Há que se ponderar que a amostra do estudo não contempla todos os estados do Brasil e não se caracterizou como totalmente aleatória, em razão da indisponibilidade de contato com muitas Instituições de Ensino Superior em razão da greve deflagrada em 2024, configurando uma limitação do estudo. A fim de aprofundar as análises sobre a referida temática, pode-se sugerir a compreensão da perspectiva de gestores públicos e formuladores de políticas públicas sobre os possíveis efeitos do conservadorismo em diferentes níveis federativos.

2.10 Referências

- FLACH, S. de F.; SILVA, K. C. J. R. da. O avanço conservador na legislação brasileira e seus impactos na educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2019.
- FONSECA, A. D. O neoliberalismo no Ensino Superior: “sobrevivendo nas ruínas”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 229-252, 2019.
- HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HORNUNG, J.; BANDELOW, N. C.; VOGELER, C. S. Social identities in the policy process. **Policy Sciences**, v. 52, p. 211–231, 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024.
- LACERDA, M. B. Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. **Revista Estudos Políticos**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 58-76, 2018.
- LIMA, I. G. D.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. D. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e81878, 2022.
- LOPES, S. R.; CAVALCANTI, C. R. Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-29, 2020.
- POMPEIA, C. Agri-bolsonarism: a movement led by agricultural elites and far-right politicians in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, v. 51, n. 7, p. 1483–1507, 2024. DOI: 10.1080/03066150.2023.2301440.
- SANTOS, A. E.; LIRA, T. S. O ensino superior público no contexto da intensificação do ajuste fiscal brasileiro no período de 2015 a 2020. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-14, 2022.
- SILVA, J. D. R. S.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238596, 2020.
- SOUSA JÚNIOR, C. A. A. de; ALMEIDA, F. M. de; MENDES, D. C. A influência do conservadorismo na condução de políticas educacionais: uma revisão sistemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 11., 2024, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: SBAP, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/ebap-2024/trabalhos/a-influencia-do-conservadorismo-na-conducao-de-politicas-educacionais-uma-revisa?lang=pt-br>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- SOUSA JÚNIOR, C. A. A. de; MENDES, D. C. Políticas públicas para a população LGBT: uma revisão de estudos sobre o tema. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19,

n. esp., p. 642–655, 2021. DOI: 10.1590/1679-395120200116. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/84338>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SOUSA JÚNIOR, C. A. A. de; MENDES, D. C.; TEIXEIRA, K. M. D. Ascensão e retrocesso das políticas públicas LGBTQIA+ no Brasil sob a ótica das organizações da sociedade civil. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, Viçosa, v. 36, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31423/oikos.v36i2.18701>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/18701>. Acesso em: 01 dez. 2025.

SPIZZIRRI, G.; EUFRÁSIO, R. Á.; ABDO, C. H. N.; LIMA, M. C. P. Proportion of ALGBT adult Brazilians, sociodemographic characteristics, and self-reported violence. **Scientific Reports**, v. 12, n. 1, art. 11176, 2022.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (ed.). **The social psychology of intergroup relations**. Monterey: Brooks/Cole, 1979. p. 33-37.

VIRGINIO, A. S. A educação libertadora e o novo conservadorismo: a atualidade de Paulo Freire. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 38, p. 6-20, 2021.

RODRIGUES, Cleyde Cristina; ÁVILA, Lucimar Antônio Cabral de; TAVARES, Marcelo; VIEIRA, Lais Barbosa. **Reflexos dos cortes orçamentários sobre os gastos das universidades públicas federais**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS, 18.; CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 30., 2023, Natal. **Anais [...]**. São Leopoldo: ABC, 2023.

3. Artigo 3 – A materialização do conservadorismo no ambiente universitário a partir da ótica de agentes governamentais

Resumo

Este artigo teve como objetivo compreender como gestores públicos e atores do campo educacional percebem os efeitos do conservadorismo na formulação, implementação e alcance das políticas de educação superior no Brasil. Para tal, foi adotada a Teoria das Coalizões de Defesa (ACF) como lente teórica para investigar as disputas ideológicas entre distintas coalizões no subsistema da política educacional superior brasileira. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete atores do campo educacional, analisadas sob a ótica da Análise do Discurso. Os resultados apontam o subsistema educacional como uma arena de conflito entre coalizões progressistas e conservadoras. Nesse sentido, evidenciou-se que a coalizão conservadora mobiliza pautas morais, religiosas e *fake news* para deslegitimar políticas de equidade e inclusão, além de promover estratégias de estrangulamento orçamentário das Instituições de Ensino Superior embasados em uma perspectiva neoliberal, em especial nos governos presididos por Michel Temer e Jair Bolsonaro. Conclui-se que o conservadorismo propiciou um ambiente de autocensura e medo nas universidades, atuando intencionalmente para esvaziar o funcionamento do setor público em prol da iniciativa privada. Tal cenário cerceou o alcance das políticas educacionais brasileiras; todavia a eleição do Presidente Lula em 2022 foi apontada pelos participantes como um marco de resgate da priorização da educação pública, possibilitando a recomposição orçamentária e a retomada de uma agenda voltada à democratização e fortalecimento das universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: Conservadorismo. Ensino Superior. Políticas Públicas Educacionais.

3.1 Introdução

O contexto da educação superior brasileira tem sido marcado pelo fortalecimento de movimentos conservadores e de extrema-direita, em especial a partir de 2016, influenciando diretamente a formulação e condução de políticas públicas. Nesse sentido, Fernandes et al. (2024) analisaram a gestão Bolsonaro e apontaram que houve um esvaziamento técnico do Ministério da Educação em prol de uma orientação predominantemente ideológica. Como implicações dessa atuação, os autores chamam atenção para o desrespeito à autonomia universitária, em especial pelas nomeações de reitores que não constavam em listas tríplices, e importantes cortes orçamentários que comprometeram as atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino Superior brasileiras (IEs).

No contexto compreendido entre 2014 e 2018, Silva e Sousa (2018) analisaram a conformação e atuação de movimentos coletivos no campo da educação brasileira, chamando atenção para duas principais coalizões: de um lado, coletivos que defendem uma educação pública crítica e emancipadora, bem como a democratização e universalização do acesso à educação superior. Em contraposição, os autores apontam a existência de coletivos que

acreditam na melhoria da qualidade da educação superior a partir da privatização, regulação de conteúdos de ensino e minimização do poder do Estado na prestação de serviços.

Essa tendência de privatização também foi discutida por Cupello (2024), que analisou o projeto de expansão universitária vivenciado pelo Brasil entre 2010 e 2020. De acordo com o autor, esse processo aconteceu principalmente através do aumento de vagas em instituições privadas, impulsionadas pela ampliação de oferta de cursos à distância. Como implicações desse fenômeno, observou-se a redução de empregos formais de docentes nas instituições privadas, precarização do trabalho, redução das remunerações e possivelmente comprometimento da qualidade do ensino ofertada por tais instituições.

Araújo *et al.* (2022) corroboram com essa discussão ao analisar especificamente as implicações do neoconservadorismo nas IEs brasileiras no contexto do governo Bolsonaro. Os autores argumentam que nesse período as IEs foram fortemente atacadas por conservadores, citando a perseguição docente em nome do combate à “balburdia”, o cerceamento do pensamento crítico, menosprezo pela ciência (em especial as ciências humanas), estratégias de estrangulamento fiscal e desprezo por ações voltadas à redução de desigualdades sociais.

Ao analisar a ascensão da extrema-direita no Brasil, suscitando valores ultraneoliberais, Farage (2022) contribui para a temática ao argumentar que a educação básica e a superior têm sido estrategicamente utilizadas por grupos conservadores para difundir seus valores na sociedade. Com exemplo, o autor discute a proposição do Projeto Future-se, em 2019, que propunha o fortalecimento de parcerias público-privadas no intuito de cortar custos com as IEs brasileiras. Por isso, o autor alega que esses grupos tentam impor uma visão mercadológica na educação, mas também uma cultura autoritária e despreocupada com a redução de desigualdades, o que representa importante retrocesso para as políticas educacionais brasileiras.

A partir do exposto, o *locus* do ensino superior brasileiro tem sido apresentando enquanto campo de uma intensa disputa entre coalizões conservadoras e progressistas. Os estudos que se propuseram analisar as implicações desse fenômeno na arena educacional se utilizaram, sobretudo, de dados documentais e reportagens, enquanto a percepção dos principais sujeitos responsáveis pela condução de tais políticas parece pouco explorada na literatura.

Diante desse contexto, este artigo objetiva compreender como como gestores públicos e atores do campo educacional percebem os efeitos do conservadorismo na formulação, implementação e alcance das políticas de educação superior no Brasil. Com efeito, entende-

se que tal embate entre grupos progressistas e conservadores acontece primordialmente em decorrência das distintas ideologias contidas no interior de cada uma das coalizões. Por isso, o estudo adota a Teoria das Coalizões de Defesa como lente analítica, que propõe a análise de políticas públicas a partir da interação entre coalizões com diferentes ideologias.

Como contribuições sociais, a pesquisa pode ampliar a compreensão sobre como diferentes matrizes ideológicas influenciam nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior, de assistência e permanência estudantil, de diversidade e equidade, e de financiamento das IEs brasileiras. Para o campo da Administração Pública, o estudo contribui ao analisar o processo que circunscreve o ciclo de políticas públicas educacionais de ensino superior, destacando o modo como coalizões orientadas por suas ideologias disputam agendas e influenciam os rumos das políticas citadas.

A Teoria das Coalizões de Defesa pode auxiliar na compreensão dos mecanismos que influenciam decisões governamentais, como as ideologias, as concepções sobre o papel do Estado e das políticas educacionais, o *advocacy* realizado por distintas coalizões e os efeitos de eventos externos ao subsistema da política educacional brasileira. Assim, espera-se que a consecução dessa pesquisa possa ampliar o conhecimento acerca de como o conservadorismo pode moldar práticas institucionais e mudar os rumos das políticas educacionais brasileiras.

Além desta introdução, o artigo se estrutura em quatro seções subsequentes. A próxima seção apresenta a Teoria das Coalizões de Defesa e suas implicações no processo que circunscreve a produção e condução de políticas públicas. O terceiro tópico detalha o percurso metodológico adotado para coleta e análise dos dados. A quarta seção apresenta os resultados da pesquisa à luz da Teoria supramencionada. Por final, tem-se as considerações finais do estudo, apontando as limitações, perspectivas e sugestões para futuras pesquisas.

3.2 A conformação de coalizões de defesa a partir do *Advocacy Coalition Framework* (ACF)

Apresentado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), o Modelo de Coalizão de Defesa (*Advocacy Coalition Framework* – ACF) se propõe a analisar mudanças nas políticas públicas destacando o papel da informação técnica no processo de disputas que envolvem múltiplos atores em distintas esferas e níveis de governo. Nesse sentido, esse modelo tem como foco identificar os atores que compartilham das mesmas crenças e, com isso, influenciam para que um determinado tema entre para a agenda de decisões governamentais (Sabatier e Weible, 2007).

De acordo com Sabatier (1988), o modelo proposto possui três premissas básicas. Primeiramente, a compreensão do processo de mudança de política - e o papel do aprendizado orientado às políticas públicas - exige uma perspectiva temporal de uma década ou mais. Essa premissa também pode ser interpretada como uma limitação do modelo, ao não poder ser operacionalizado em horizontes curtos de tempo. A segunda premissa elencada pelo autor diz que a maneira mais útil de pensar sobre a mudança política ao longo de um período de tempo é através de um foco em subsistemas políticos: ou seja, a interação de atores de diferentes instituições interessadas em uma área política. Por final, a última premissa sugere que as políticas públicas (ou programas) podem ser conceituada da mesma forma como os sistemas de crenças, ou seja, como conjuntos de prioridades de valores e pressupostos causais sobre como realizá-los.

No contexto da presente pesquisa, a primeira premissa (relativa à perspectiva temporal) justifica-se pela necessidade de se analisar a trajetória das políticas educacionais ao longo dos anos e as implicações do conservadorismo nessa seara. Assim, de acordo com a segunda premissa, a pesquisa adota o subsistema da política educacional de ensino superior brasileira como objeto de análise, compreendendo-o como um espaço de interação entre diferentes atores sociais e que disputam os rumos das políticas que os circunscrevem. Por final, em consonância à terceira premissa, entende-se que o sistema de crenças predominante nesse subsistema molda a condução das políticas educacionais, uma vez que os programas governamentais refletem os valores e ideologia das coalizões que detêm a hegemonia no subsistema.

No que se refere à estrutura interna dos subsistemas políticos, o modelo ACF rompe com a visão tradicional que leva em consideração apenas grupos de interesse, agências administrativas, comitês legislativos em apenas um nível do governo. Assim, o modelo coloca em cena outros atores como jornalistas, analistas e pesquisadores. Tem-se que a fronteira desse subsistema compreende o conjunto daqueles que estão envolvidos em lidar com um problema de política. De acordo com Sabatier (1988), a origem de subsistemas se dá quando um grupo de atores se tornam insatisfeitos o suficiente com a negligência de um problema particular por subsistemas existentes, e se articulam para formar o seu próprio.

Dado o grande número e diversidade de atores envolvidos no processo político, torna-se necessário encontrar formas de agregá-los em menor e, teoricamente, conjuntos de categorias úteis. Surge então nesse cenário os grupos de coalizão de defesa, formados por pessoas que ocupam diversas posições, que compartilham um sistema de crença particular - ou seja, um conjunto de valores básicos, pressupostos causais, percepções de problemas e

que mostram um grau não-trivial de atividade coordenada ao longo do tempo (Sabatier, 1988).

O modelo ACF rejeita a visão de que atores são primeiramente motivados por interesses próprios e de curto prazo. Com efeito, a formação de coalizões se dá primordialmente através da ideologia, sendo este o nível mais profundo no sistema de crenças. Por sua vez, esse sistema está organizado em uma estrutura hierárquica de três níveis, que se arranjam segundo o grau decrescente de resistência a mudanças: núcleo duro (*deep core*), núcleo de políticas públicas (*policy core*) e núcleo de aspectos secundários, explorados mais detalhadamente no parágrafo a seguir.

No que se refere ao *deep core*, estão integradas as crenças referentes a assuntos normativos e ontológicos, como as prioridades em relação aos valores fundamentais da natureza humana como liberdade, equidade, bem-estar, segurança, poder, identidade sociocultural e proteção ambiental. O *policy core* compreende posicionamentos estratégicos importantes sobre a política pública ou campo de políticas públicas que molda o subsistema. Os posicionamentos normalmente fazem referência às causas básicas dos problemas, distribuição adequada de autoridades entre o governo e o mercado, e preferências e prioridades entre os instrumentos de política pública mais relevantes. Por final, os aspectos secundários são preferências de menor amplitude e destaque, que estão relacionadas a aspectos específicos de determinada política pública, como decisões sobre alocações de recursos orçamentários e interpretações de problemas em locais específicos.

Ao adaptar essa estrutura hierárquica para o objeto deste estudo, a identificação do *deep core* pode trazer à tona as diferentes visões que os distintos participantes têm sobre a educação e sua função social no Brasil. Já o *policy core* pode ser compreendido como as estratégias governamentais para gestão das Instituições de Ensino brasileiras e suas respectivas políticas públicas. Por final, os aspectos secundários se traduzem nas decisões sobre alocações orçamentárias e diferentes priorizações no subsistema em análise.

Sabatier (1988) também aborda a questão da mudança política em subsistemas, que segundo o autor pode ser resultado de dois processos. Primeiramente, esta pode se dar através do esforço por parte das coalizões de defesa dentro dos subsistemas para traduzir o *policy core* e os aspectos secundários em programas governamentais. O segundo fator que induz a mudança política é a influência de fatores externos, sendo esses fatores classificados em estáveis e dinâmicos. No que tange o primeiro grupamento, Sabatier (1988) discute a influência das características do problema, distribuição de recursos naturais, valores fundamentais, estrutura social e estrutura legal. Isso quer dizer que esses parâmetros tendem

a permanecer estáveis ao longo do horizonte de tempo que compreende a utilização do modelo. Por outro lado, os fatores dinâmicos são pontuados como sendo mudanças nas condições socioeconômicas e tecnologia, uma vez que podem colocar em cheque atributos de políticas atuais, bem como alterar apoio político de coalizões de defesa; também mudanças nas coalizões de governo, as decisões políticas e os impactos de outros subsistemas. Apresenta-se na figura a seguir o esquema analítico proposto pelo *Advocacy Coalition Framework*:

Figura 1 – Advocacy Coalition Framework

Fonte: Sabatier e Weible (2007)

Sabatier (2018) também discute o aprendizado orientado às políticas públicas em subsistemas. De acordo com o autor, este fenômeno é observado mediante o aprendizado individual dos atores, difusão de novas crenças e valores, rotatividade de atores dentro dos subsistemas e dinâmicas de grupo, como polarização de grupos homogêneos. Através desse aprendizado, é possível ressignificar o entendimento de variáveis consideradas importantes em um sistema de crenças, redefinir o entendimento lógico de causas dos problemas, bem como identificar e responder a desafios propostos aos sistemas de crenças.

Em seus estudos, o referido autor também observou ambiguidades no processo de aprendizado orientado às políticas públicas. Nesse sentido, atores imersos nesses subsistemas

muitas vezes são relutantes para revisar os *core beliefs*. Ademais, aqueles que não aprendem nesse processo ficam em desvantagem competitiva. Observa-se, portanto, que quando dois núcleos entram em conflito a tendência é não chegar em consenso até que aconteça um evento externo, pois gera uma reação defensiva. Através dessa análise, Sabatier (1988) conclui que o aprendizado político que atravessa o sistema de ideias, crenças e valores é mais plausível quando existe um nível intermediário de conflito informado entre ambos. Esta situação requer que cada coalizão tenha os recursos técnicos para se engajar no debate; e que o conflito seja entre os aspectos secundários de um sistema de ideias e os elementos centrais do outro.

A influência que o acesso a recursos por parte dos atores imersos nesses subsistemas também é abordada. Nesse sentido, é apontado que num cenário em que há a proposição de uma ou mais políticas para atingir um problema público, aqueles que não concordam com essas políticas e desfrutam de recursos podem contestar os dados e a gravidade do problema, bem como as supostas causas do mesmo, e aumentar a mobilização, consequentemente a coalizão.

Ainda a respeito do processo de aprendizado orientado às políticas públicas, Sabatier (1988) acrescenta que este é facilitado quando se existe um fórum, ou um espaço propício ao diálogo, que incentive profissionais de distintas coalizões a participarem e compartilharem informações. Desse modo, o autor indica que estes espaços favorecem o debate entre esses profissionais, com diferentes sistemas de crenças, e levam a uma convergência de perspectivas ao longo do tempo. O autor faz a ressalva de que este espaço deve ser regido por normas, a fim de se evitar possíveis conflitos e mediar essas interações. Ademais, problemas baseados em dados quantitativos e teorias consolidadas são mais bem conduzidos com o aprendizado político do que os de teoria e dados qualitativos, muito subjetivos. A partir disso, Sabatier (1988) também acrescenta que problemas envolvendo sistemas naturais são mais propícios a aprendizagem política do que aqueles sistemas puramente sociais, uma vez que é mais viável realizar experimentos controlados na natureza.

Mediante o exposto, entende-se que o framework desenvolvido por Sabatier e Jenkins-Smith (1988) – *Advocacy Coalition Framework* (ACF), possa ser útil para analisar as questões associadas aos conflitos, as disputas e o papel dos atores em diferentes níveis (da sociedade, do meio político e do governo) para investigar o processo de produção de políticas públicas. Nesse sentido, a utilização de subsistemas políticos se torna de grande importância ao facilitar a compreensão desse processo político. O modelo traz evidências de que a mudança política é mais perceptível e explicada através das oscilações nos sistemas de crença dominantes. Por final, a análise e aprendizado político pode afetar de maneira expressiva

aspectos secundários, enquanto mudanças em aspectos mais profundos (*core aspects*) são geralmente o resultado de perturbações externas ao subsistema.

3.3 Procedimentos Metodológicos

No intuito de garantir o rigor metodológico, foram adotados os critérios de qualidade propostos por Patias e Hohendorff (2019) e Flick (2009) como alicerce para construção desta seção. Um importante elemento a ser abordado, conforme aludido por Patias e Hohendorff (2019), se refere aos participantes da pesquisa e a conformação do *corpus*. Nesse sentido, para compreender como gestores públicos e atores políticos do campo educacional percebem os efeitos do conservadorismo na formulação, implementação e alcance das políticas de educação superior, foram selecionados atores sociais e políticos envolvidos com a temática da educação no Brasil. Nesse escopo, pode-se citar deputado, senador, reitor, servidores do Ministério da Educação e demais sujeitos que porventura tenham contribuições sobre a referida temática. O roteiro das entrevistas pode ser visualizado no Apêndice C.

Para seleção dos participantes, adotou-se a amostragem não probabilística intencional, técnica que permitiu selecionar sujeitos que possuíssem propriedade com a referida temática. Como critério de inclusão, foi avaliada a relevância política e institucional dos atores no contexto do subsistema da educação superior. Assim, foi elaborado um texto-convite com as principais informações do estudo, enviado por e-mail e/ou redes sociais. Patias e Hohendorff (2019) reiteram a importância de se descrever os instrumentos utilizados para coleta de dados. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas fundamentadas em um roteiro semiestruturado, permitindo que o entrevistado discorresse sobre as questões sem se prender necessariamente à indagação inicial (Minayo, 2009).

Essa intervenção foi realizada entre os meses de março a julho de 2025 de modo presencial, e também por meio de videoconferência ou chamada telefônica diante da inviabilidade de participação presencial. A finalização da coleta dos dados das entrevistas ocorreu mediante saturação dos dados, ou seja, quando as informações advindas dos participantes começaram a ser redundantes. Ao final de cada entrevista, foi perguntado ao membro participante sobre outro possível ator social com o qual também seria possível realizar esta intervenção, técnica essa conhecida como bola de neve.

Essa intervenção foi realizada entre os meses de março a julho de 2025 de modo presencial, e também por meio de videoconferência ou chamada telefônica diante da inviabilidade de participação presencial. A composição amostral deu-se por conveniência, utilizando-se

Uma vez findado o processo de coleta de dados, a pesquisa contou com 7 participantes, conforme descrito no Quadro 1. É válido ressaltar que dois participantes solicitaram anonimato na participação, sendo suas identidades codificadas. O passo seguinte compreendeu na transcrição dos dados, realizada manualmente e também com auxílio do *software* Gladia. Para gerenciamento dos arquivos das entrevistas, exploração do corpus textual e conformação de categorias analíticas, foi utilizado o *NotebookLm*.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participante	Descrição
Dandara Tonantzin Silva Castro	Deputada Federal. Professora, Pedagoga e Mestre em Educação. Membro Titular da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Participou da Subcomissão Permanente de Educação Inclusiva e Ações Afirmativas. Foi relatora da atualização da Lei de Cotas (14.723/2023).
Fabiano Contarato	Senador. Delegado da Polícia Civil e Professor Universitário. Graduado em Direito, com mestrado em Sociologia Política e pós-graduação em Impactos da Violência na Escola. Foi membro da Comissão de Educação e Cultura no Senado.
Luiz Cláudio Costa	Ex-Ministro interino da Educação (2015), foi professor (1983-2016) e reitor da UFV (2008-2011). Em 2011 assumiu a Secretaria de Ensino Superior (SESU), em 2012 foi nomeado presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em 2014 assumiu a Secretaria Executiva do Ministério da Educação
Renato Janine Ribeiro	Ex-Ministro da Educação (2015), ex-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2021-2023). Foi também Diretor de Avaliação da Capes (2004-2008), e atualmente é professor-titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Demétrius David da Silva	Reitor da Universidade Federal de Viçosa. Professor Universitário. Presidente do fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Presidente da Comissão de Financiamento das Universidades Federais da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)
Participante 01	Servidor Federal com lotação no MEC e atuação em políticas de ensino superior
Participante 02	Servidor Federal com lotação no MEC e atuação em políticas de ensino superior

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A Análise do Discurso (AD) foi utilizada para explorar o *corpus* textual conformado pelas entrevistas. De acordo com a AD, a produção de sentidos deve ser pensada na linguagem em uso, e não por meio de fragmentos isolados e descontextualizados (Pêcheux, 1975), podendo, então, ser conceituada como a ciência da linguagem que estuda a produção de sentidos na relação entre a língua, sujeito e história (Orlandi, 2011). Cabe também destacar que um dos principais objetivos da AD é o de compreender as ideologias no interior dos discursos, sendo o discurso o efeito de sentido que ocorre entre interlocutores (Orlandi, 2011). A utilização da AD nesta pesquisa se faz interessante pois entende-se que o debate circunscrito no conservadorismo e seus efeitos remete à um confronto ideológico, sobretudo na arena pública, e que pode ser melhor compreendido à luz da técnica citada.

De modo mais específico, para se investigar as estratégias discursivas usadas pelos participantes da pesquisa, a pesquisa se propõe a identificar e analisar conforme Fiorin (2012): i) aspectos ideológicos defendidos nos discursos. Qual(is) a ideologia(s) por detrás dos discursos proferidos? ii) as condições sociais de produção do discurso. Qual o contexto da enunciação discursiva e as condições fizeram o enunciador proferir o discurso de determinada forma em detrimento de outra? iii) discursos presentes no corpus; iv) os percursos semânticos. De acordo com Fiorin (2012) o percurso semântico caracteriza-se pelo encadeamento de figuras correlatas a um tema ou de subtemas que se resumem em um tema mais geral.; v) análise lexical. Quais seleções lexicais foram utilizadas? Quais suas implicações e efeitos de sentido produzido no discurso?; e vi) aspectos interdiscursivos. Neste item, visa-se estabelecer relações do discurso em questão com outros discursos

subjacentes, uma vez que, segundo Fiorin (2012), um discurso não se constitui independentemente a outros.

Por final, faz-se importante realizar considerações acerca dos procedimentos éticos adotados para a consecução da pesquisa. Dito isso, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, contando com sua aprovação (CAAE: 75877623.3.0000.5153; número parecer: 6.575.230). No ato da participação, também foi informado que todos dados coletados serão mantidos em sigilo, utilizados apenas para fins acadêmicos. Também, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), descrevendo detalhadamente os termos de participação na pesquisa, bem como as compensações e garantias dos processos éticos na coleta de dados. Os participantes foram solicitados a ler o termo cuidadosamente e retorná-lo assinado caso concordassem em participar da pesquisa.

3.4 Resultados e discussões

3.4.1 A disputa de valores no subsistema da política educacional de Ensino Superior no Brasil

Esta primeira categoria discursiva visa apresentar os contornos das articulações que têm influenciado a condução de políticas educacionais no Brasil. De modo mais específico, os participantes da pesquisa caracterizaram o subsistema da política educacional brasileira enquanto um campo de disputa ideológica influenciado por crenças e valores políticos contrastantes:

- 1) (...) nós estamos vivendo um processo intenso de **disputa de valores**, onde a política não é só um lugar que a gente debate a ação do Estado, do governo, a lei que tem o direito ali estabelecido, né? Tem sido um lugar em que a gente debate o bem e o mal, a noção de certo e errado, de Deus e o diabo, né? (Dandara Tonantzin).
- 2) O conservadorismo tem influenciado de maneira preocupante as políticas educacionais no Brasil, especialmente no Ensino Superior, promovendo uma agenda que **desvaloriza a ciência, silencia a diversidade e tenta subordinar o conhecimento a dogmas ou interesses alheios (...).** A **imposição de valores de exclusão** no debate educacional representa uma ameaça incompatível com uma sociedade democrática e plural (Fabiano Contarado).

Observa-se no discurso da Deputada Dandara Tonantzin a utilização de dicotomias morais através dos léxicos “bem/mal” e “Deus/diabo” para caracterizar a polarização que usualmente ocorre na elaboração e condução de políticas educacionais. Com efeito, a seleção lexical “Deus/diabo” pode ser compreendida como um interdiscurso religioso, em que a Deputada se utiliza de termos recorrentemente usados por grupos conservadores para promover o aviltamento de pautas progressistas a partir de uma lógica moralizante. Ou seja, esses recursos discursivos apontam que coalizões conservadoras tem atuado no sentido de promover uma guerra ideológica no campo educacional para impor os valores ligados ao seu sistema de crenças. E essa disputa ideológica fundamentada em uma perspectiva moral e religiosa também parece dificultar o real debate sobre “a ação do Estado”, que enseja utilização de metodologias específicas tendo em vista a laicidade do Estado.

O discurso de Fabiano Contarato se posiciona enfaticamente contra o avanço das pautas conservadoras no subsistema da política educacional ao adjetivá-lo como “preocupante”. O senador também se utilizou de interdiscursividade religiosa ao utilizar o léxico “dogmas”, termo usualmente empregado em discursos religiosos. Essa estratégia discursiva delineia um efeito de sentido em que grupos conservadores tem atuado com a finalidade de submeter o *lócus* do Ensino Superior aos valores religiosos, corroborando a perspectiva da Deputada Dandara. E essa tentativa de imposição desses valores foi apresentada como contraproducente para o campo educacional, valores esses também adjetivados como “valores de exclusão”.

Assim, os dois trechos apontam para uma disputa de valores nas políticas de educação a partir da atuação de coalizões progressistas e conservadoras. Conforme apontado pelo modelo do ACF, a ideologia predominante (*deep core*) em cada uma das coalizões influência diretamente na visão que se tem sobre o papel do Estado. Dito isso, as estratégias discursivas adotadas pelos dois participantes sugerem que a ideologia conservadora suscita um debate embasado em aspectos morais e religiosos que distancia essas políticas dos valores democráticos, de liberdade acadêmica e laicidade do Estado.

Essa disputa ideológica no subsistema da política educacional também apresentou consequências para o trabalho docente e o ambiente de sala de aula. A Deputada Dandara relembra o modo como as universidades eram tratadas discursivamente durante o governo Bolsonaro. Já o servidor do MEC 2 relatou medo e receio de exercer suas atividades de docência, em especial durante esse mesmo governo:

3) No campo da graduação, essa **ofensiva** tentou associar muito a sala de aula, as relações de ensino-aprendizagem ao que eles chamaram de **balbúrdia**, durante o período do Bolsonaro. A **balbúrdia** das universidades (Dandara).

4) Em sala de aula era **tenso**, sabe? Então, assim, eu às vezes falava coisas sutis, com **medo**, porque eu estava em uma cidade **conservadora**. E essa cidade... É muito pesado lá, entendeu? Tipo assim, da gente... Quando saiu o resultado (se referindo às eleições de 2018, em que Bolsonaro foi eleito), fiquei trancado em casa, porque tiveram relatos de **violência** mesmo. (...) Eu tinha **receio em sala de aula**. Aqui não, aqui nós estamos em **casa**. É **maravilhoso**, assim, a gente fala o que pensa, tem **liberdade** de discordar, de discutir (se referindo ao MEC). Agora, eu confesso que se eu voltar para uma sala de aula lá, que é o que vai acontecer, eu ainda me reservo. Eu acho que eu ainda vou continuar reservado (Servidor MEC 2).

No discurso da Deputada Dandara, o primeiro ponto que chama atenção é a seleção lexical “ofensiva” para caracterizar a atuação de grupos conservadores no ambiente de sala de aula. Tal léxico remete à ideia de um cenário de guerra, em que esses grupos promoviam ataques às universidades de modo deliberado e planejado. A participante também reconstrói o modo como as universidades eram tratadas discursivamente pelo governo federal através da escolha lexical “balbúrdia”, que representou um marcador discursivo central na narrativa conservadora para deslegitimação das universidades e sua importância e função social.

Como consequência dessa estratégia de grupos conservadores de atacar as IEs brasileiras, o servidor MEC 2 caracterizou seu ambiente de trabalho enquanto docente a partir de um percurso semântico que remete a um contexto de repressão e silenciamento (“tenso”, “medo”, “receio”, “violência”, “vou continuar reservado”). É válido ressaltar que este servidor foi temporariamente cedido ao MEC para desenvolver pesquisas sobre políticas educacionais em Brasília. Em seu discurso, percebe-se um contraste expressivo quando se trata do ambiente organizacional do MEC, caracterizado como um espaço muito mais acolhedor (“maravilhoso”, “liberdade”) em comparação ao ambiente de sala de aula, caracterizado pelas seleções lexicais anteriormente citadas.

Por outro lado, a servidora MEC 1 relata as dificuldades em seu ambiente de trabalho em decorrência do machismo estrutural, relacionando tal violência à presença de uma perspectiva conservadora:

5) É um ambiente extremamente **machista**. O ambiente da educação superior ali é extremamente **machista** (se referindo a Brasília). Assim, **machista** num nível, assim... (breve pausa). Isso é algo que a gente conversa com várias colegas no Ministério, não só no âmbito da secretaria em que trabalho. Você tem uma questão muito curiosa, que eu acho que isso também acontece nas universidades. Eu acho que realmente, em termos de conservadorismo, esse é um grande problema, mesmo em relação ao **machismo estrutural** dentro da administração pública, nos espaços das universidades. Isso acaba sendo muito grave. Eu digo grave, porque, como mulher, isso é algo que realmente **desgasta muito**. **Desgasta muito**, porque você fica tentando se mostrar competente o tempo todo. E, de fato, Isso é muito... Muito ruim (Servidora MEC 1).

O discurso apresentado pela Servidora se utiliza de diversos recursos discursivos para relatar sua indignação e cansaço diante de um ambiente opressor para as mulheres. A repetição enfática do léxico “machista”, bem como a breve pausa na fala após “assim” operam como um ato de denúncia às violências sofridas no contexto do MEC. Esse discurso também responsabiliza sumariamente a desigualdade de gênero em decorrência dos valores conservadores no ambiente organizacional do MEC.

Sob a ótica do ACF, tal machismo descrito pela participante está vinculado à ideologia conservadora em seu ambiente organizacional, que integra o *deep core* dessa coalizão. Não raro, tal ideologia promove a ideia da hierarquia de gênero, submetendo mulheres à uma posição de inferioridade frente aos homens. No plano do *policy core aspects*, o discurso da participante aponta a equidade de gênero enquanto princípio normativo que deve nortear o funcionamento da administração pública, atribuindo ao Estado o papel de promotor de políticas direcionadas ao enfrentamento dessas opressões e violência.

Desse modo, a disputa ideológica no subsistema da política educacional de ensino superior acontece notadamente entre coalizões conservadoras e progressistas, que tentam traduzir seus sistemas de crenças em direcionamentos para as políticas públicas. Além disso, os participantes da pesquisa apontaram que o fortalecimento do conservadorismo após 2016 foi além do plano simbólico, se materializando também por meio de práticas de estrangulamento fiscal que afetaram expressivamente o funcionamento das IES brasileiras, tema esse tratado no tópico a seguir.

3.4.2 Cortes orçamentários e estrangulamento fiscal

A temática do financiamento da educação superior no Brasil emergiu de modo muito frequente nas entrevistas. Os participantes convergem ao apontar o estrangulamento fiscal das universidades enquanto um projeto político deliberado da agenda conservadora, fundamentado em uma visão neoliberal. Esses cortes orçamentários foram apontados como graves ameaças ao próprio funcionamento das IES brasileiras:

6) Quando o presidente Bolsonaro largou a Presidência em 2022, ele encaminhou para o Congresso Nacional o chamado Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), para o ano de 2023. Então, em 2022, ele encaminhou o projeto de lei para 2023. Esse projeto de lei contemplava 4,7 bilhões de reais para todas as 69 universidades. Hoje, o nosso orçamento é de R\$ 6,57 bilhões. E esse PLOA de 2022, que era para 2023, foi o **pior orçamento da História nas universidades públicas. Pior!** E se o presidente Lula não tivesse ganhado as eleições... E você deve se lembrar que, antes de ele assumir, ele articulou politicamente pela PEC da transição. Nós conseguimos R\$ 1,7 bilhões de reais a mais, e aí o orçamento passou para ao redor de 6 bilhões de reais em 2023. **Se não fosse isso, nós tínhamos fechado as portas, tá?** (Demétrius)

7) E hoje, o orçamento das universidades, eu não sei te falar exatamente os valores e eu posso estar errada, tá? Então, assim, lá antes, no golpe, né? Eram 7 bilhões e aí foi diminuindo, 6 bilhões, 5 bilhões, e o previsto para 2023 eram 4 bilhões, se não me engano. E aí, depois de muita luta, em 2023, 2024, 2025, a gente foi subindo, tentando recompor o orçamento e, ano passado, se não me engano, foi 6 bilhões, 6 bilhões e pouco. Então, assim, mas é claro que... **Precisa muito mais.** E a gente acha super legítimo todas as lutas das universidades. Porque realmente a gente já teve um orçamento muito melhor antes, esses 7 bilhões. Então, com certeza, eles viam como algo que poderia ser **descartado**. “**Porque o privado pode fazer melhor...**” E hoje em dia, não. Nossa, é uma... **É um resgate, assim, da priorização pela educação, com certeza** (Servidor MEC 2).

Os dois trechos apresentam um percurso semântico que enfatiza a crise orçamentária vivenciada pelas IEs brasileiras, em especial no período presidido por Temer e Bolsonaro. Os trechos apresentam escolhas lexicais que dramatizam esse estrangulamento fiscal (“pior

orçamento”, “fechado as portas”, “muita luta”) e remetem a um cenário de grave crise financeira que ameaçou paralisar o funcionamento das IEs, caso o orçamento previsto para 2023 não tivesse sido recomposto pela PEC da transição.

É também interessante analisar os marcadores ideológicos desses discursos. Os enunciadores se posicionam discursivamente na defesa da universidade pública e na recomposição de seu orçamento. Com efeito, o trecho “se o presidente Lula não tivesse ganhado” sugere que tal resultado eleitoral representou uma salvação institucional das universidades, uma vez que o orçamento proposto pelo governo Bolsonaro seria incapaz de manter o pleno funcionamento das IEs brasileiras.

No discurso do Servidor MEC2, a narrativa é construída a partir do contraste ideológico percebido entre os governos Bolsonaro e Lula, apresentando uma trajetória de privação orçamentária extrema das IEs brasileiras para um processo de recuperação. Assim, no governo Bolsonaro, entendia-se o investimento em educação como algo que poderia ser “descartado” e a responsabilização por esses cortes orçamentários pode ser atribuída à imposição de uma visão mercadológica da educação (“Porque o privado pode fazer melhor”) incitada pelos grupos conservadores no poder. Em contraposição, o governo Lula é apresentado discursivamente como responsável pela recuperação da valorização da educação e sua recomposição orçamentária.

É interessante ressaltar que esse estrangulamento fiscal foi apontado como uma estratégia gradual e intencional de desmonte das políticas educacionais de ensino superior, com a finalidade de esvaziar a relevância das IEs brasileiras e abrir espaço para a iniciativa privada:

8) Ninguém chega aqui e acaba com a universidade. Eu sempre falo, **eles acabam matando por inanição**. Vai subfinanciando, subfinanciando... Com isso, você perde qualidade e, ao longo do tempo você perde relevância (Demétrius).

9) Um dos pontos cruciais é essa política que está sendo conduzida pela direita, pela extrema direita, e que consiste em **inviabilizar o funcionamento do setor público**. Então, quando a direita e os jornais, inclusive... quando eles pedem cortes nos gastos do governo, eles sabem muito bem que o que eles vão cortar é **educação pública, saúde pública, Bolsa Família**, etc. Eles sabem isso e fazem isso de propósito, para **inviabilizar um projeto de Brasil mais abrangente**. Isso é estúpido? É, é muito estúpido... (Renato Janine).

O primeiro ponto que chama atenção se refere às escolhas lexicais “matando por inanição”, em que Demétrius se utiliza de uma metáfora que produz um forte efeito de sentido: o subfinanciamento das IEs é entendido como um ato de violência intencional e que impacta substancialmente no próprio funcionamento dessas instituições. Renato Janine corrobora essa perspectiva, ao passo que abrange também o entendimento acerca dessa estratégia para todo o setor público, não somente nas políticas educacionais. Assim, nessa perspectiva, as políticas conduzidas por coalizões ideologicamente de extrema direita tem como estratégia deliberada o enfraquecimento do próprio Estado e sua capacidade de redução de desigualdades sociais.

Em vista desse enfraquecimento, tais coalizões propunham o fortalecimento e expansão da iniciativa privada, uma vez que o Estado, nesse contexto, não seria capaz de fornecer de modo satisfatório serviços à população (como saúde, educação e assistência social). É também válido ressaltar que as oscilações orçamentárias no subsistema da política de educação superior no Brasil foram produzidas por eventos externos, no caso, mudanças no governo Federal que alteraram substancialmente as condições do subsistema em análise.

3.4.3 A reação conservadora às Políticas de equidade e inclusão

Os participantes da pesquisa também apontaram que o fortalecimento do conservadorismo não apenas influenciou o financiamento das políticas educacionais, mas também se materializou enquanto uma resistência explícita às pautas identitárias, em especial no que tange a política de cotas e às agendas de equidade racial, social e de gênero:

10) A gente teve no governo Dilma uma construção de indicadores de evolução das políticas sociais, sobretudo, do Ministério da Educação, e de organização mesmo da estrutura do Estado. E aí a gente passa pela gestão do Temer e a gestão Bolsonaro. No meu caso, o que vejo em termos de onda conservadora no ensino superior é um **descaso com as cotas**, um **descaso completo com a implementação da política de cotas**. Então, assim, um descaso olhando as cotas como se precisássemos apenas estar em conformidade perante a lei. E não visando, assim... o que a gente quer da Educação Pública Superior brasileira? A gente quer uma universidade com pensamento diverso, a gente quer produção do conhecimento com olhares diversos, a gente quer um mercado de trabalho diverso, que consiga fazer mudança, consiga colocar pessoas que, historicamente, não poderiam estar

lá para conseguir mudar os rumos, né? (...) Então para eu discutir lei de cotas é super complicado. É super complicado. Para dizer assim, isso aqui... Não é apenas uma garantia, né? Isso aqui é reparação histórica e ponto (Servidora 1 - MEC).

11) Democracia é isso, você tem direita e esquerda, você tem conservador, eu tenho vários amigos que são mais de direita, mas a questão é que ela não pode chegar a **atrapalhar a política pública**. Então você pega as **universidades sofrendo** muito com isso, os estudantes mais carentes sofrendo muito com isso. É claro que quando você tem uma postura conservadora, ao invés de você discutir a questão das cotas como ela deve ser discutida, você **desqualifica** as cotas, dizendo que não tem racismo, mas tem, tem um racismo estruturante (Luiz Cláudio)

12) Reforço ainda que é importante continuarmos com as **políticas de democratização** do acesso ao ensino, por meio das **cotas**. Muitos falam em **meritocracia**. Não existe meritocracia em um Estado que criminaliza a cor da pele. Não dá para dizer que somos iguais perante a lei diante de tantas desigualdades estruturais no nosso país. Por isso, valorizo tanto o poder transformador da educação. Ela dá a alguém que vive nos bolsões de pobreza o poder de mudar sua realidade (Fabiano Contarato).

13) O grande argumento contra a política de cotas é mais ou menos o seguinte: as cotas seriam legítimas se fossem sociais, não raciais. Então existe todo um discurso segundo o qual as cotas seriam raciais e por conta disso elas até criariam um racismo que não existia no Brasil, o racismo reverso (...) Não é verdade que as cotas são para negros, as cotas são para pessoas que vêm de escola pública. Então já existe essa coisa que tanta gente fala, que teria que ser cotas sociais. **Já existe, as cotas são sociais!** As cotas são para pessoas que estudaram em escola pública. O negro que tem estudado em escola particular, mesmo que tenha sido por bolsa, ele não tem direito a cotas. Mas aí você tem um exemplo de crítica à política a partir de uma **mentira**, ou de uma inverdade, se você quiser pegar mais leve (Renato Janine).

No trecho apresentado da Servidora 1 do MEC, o discurso é construído a partir da oposição semântica entre “conformidade legal” e “reparação histórica”, contrapondo visões distintas sobre a política de cotas. A repetição enfática do léxico “descaso” cria um efeito de denúncia com relação ao modo como tal política é tratada por gestores educacionais do MEC

e aponta uma suposta negligência institucional na implementação da mesma. Luiz Cláudio, por sua vez, atribui diretamente à ideologia conservadora o debate que recorrentemente coloca em xeque a efetividade da política de cotas, ressaltando suas consequências negativas no âmbito das universidades (“universidades sofrendo”), em especial para os estudantes em condições de vulnerabilidade. Interessante também ressaltar que este participante diz que a narrativa conservadora se constrói a partir da falácia que o racismo não existe no Brasil.

Fabiano Contarato e Renato Janine balizam seus discursos defendendo o poder de transformação social da política de cotas, refutando argumentos recorrentemente usados por grupos conservadores para aviltá-la. Este primeiro desconstrói a ideia da meritocracia, argumento amplamente utilizado na retórica neoliberal e conservadora. Já o segundo o faz apresentando a falácia do racismo reverso, reforçando que as cotas sempre foram primordialmente sociais e não estritamente raciais. Ambos participantes afirmam que as narrativas que visam deslegitimar tal política são construídas com base em mentiras, portanto, que não se sustentam por dados da realidade brasileira.

Outra temática que suscita uma intensa polarização no subsistema da política educacional brasileira se refere às pautas de diversidade e inclusão. Nesse sentido, os participantes argumentam que grupos conservadores se utilizam de *fake news* para criação de um pânico moral no intuito de impedir a implementação de quaisquer iniciativas voltadas à grupos historicamente marginalizados:

14) Porque quando vem o debate do PNE há dez anos atrás, que a gente tem aquela **ofensiva antigênero** no PNE, em que debater gênero e educação se tornou uma coisa ruim, isso desdobra em uma série de questionamentos também sobre a educação. E a educação passa a ser um campo intenso de disputa do conservadorismo das temas de luta. Não é à toa que nas eleições de 2018 esse foi o grande debate. Mamadeira de piroca, kit gay, professor doutrinador (Dandara).

15) Quando o plano nacional de educação, o anterior foi aprovado por unanimidade, só não podia ter a palavra gênero no PNE. Então quando o conservadorismo impede o **avanço civilizatório**, ele é **problemático** (Luiz Cláudio).

16) O que a Eleonora Menicucci (ex-Ministra das Mulheres) queria era que a gente aumentasse o número de mulheres em cargos públicos, porque às vezes tem pouca presença feminina. Então criei a Comissão de Gênero, beleza, tudo ok. Só que, nessa altura, veio uma especulação na câmara que

o Comitê da Comissão de Gênero que eu tinha criado era pra permitir educação sexuada, ou colocar a **pauta do sexo na escola**. Correu o rumor de que o objetivo disso era simplesmente fazer que banheiros masculinos pudessem ser usados por crianças de qualquer sexo. Não tinha nada disso na portaria, mas essa história se alastrou e **criou toda uma polêmica** a tal ponto que o Ministro da Casa Civil entrou em contato, perguntando se não seria o caso de suspender a portaria. Eu expliquei que a portaria não tratava nada disso e não suspendi a portaria. Então veja, houve uma mentira grande a respeito (Renato Janine).

É interessante analisar o fio condutor dos enunciados acima apresentados: o pânico moral provocado por coalizões conservadoras se torna tão apelativo que tange o irracionalismo. A exemplo disso, tem-se a discussão do PNE abordada nos enunciados e a aversão ao léxico “gênero”, que mesmo apontando para diferentes horizontes semânticos, é sempre fortemente repelido por grupos conservadores. Assim, ainda que coalizões conservadoras não tenham impedido a aprovação do PNE, elas limitaram seu alcance e possivelmente comprometeram sua eficácia ao condicionar sua aprovação a realização de modificações textuais e de escopo.

Como consequência, o silenciamento das diversas discussões que circunscrevem os estudos de gênero e suas implicações nas políticas educacionais pode reforçar ainda mais as estruturas que perpetuam as desigualdades, violências e discriminação, sobretudo no campo educacional. Com efeito, é também importante também ressaltar que o subsistema da política educacional é caracterizado como um espaço de guerra simbólica entre coalizões progressistas e conservadoras (“ofensiva”, “campo intenso de disputa”).

A fala da Deputada Dandara traz à tona uma memória discursiva específica das estratégias utilizadas por grupos conservadores para promover a “ofensiva antigênero”. As escolhas lexicais “mamadeira de piroca”, “kit gay” e “professor doutrinador” são utilizadas para exemplificar o modo de operação dessas coalizões, balizando seus argumentos em ficções no intuito de criar um forte apelo moral contra qualquer agenda voltada à diversidade. Luiz Cláudio acrescenta que a imposição dos valores conservadores nas políticas públicas pode ser compreendido como retrocesso, uma vez que cerceia discussões importantes para a sociedade.

Renato Janine contribui para a discussão denunciando a distorção semântica do léxico “gênero” realizado pela retórica conservadora, corroborando as perspectivas da Deputada

Dandara e Luiz Cláudio. Nesse sentido, o desenho de uma política administrativa que visava redução da desigualdade de gênero entre homens e mulheres foi ressignificada enquanto ameaça aos direitos de crianças e adolescentes. Ainda que evidente a finalidade de se criar tal Comissão de Gênero, esse imbróglio quase foi capaz de colocar em xeque sua instalação.

Os trechos das entrevistas caracterizam a ação de uma coalizão conservadora cuja atuação é fundamentada em um *deep core* com valores morais e religiosos. Nesse sentido, pode-se citar crenças morais sobre a família, sexualidade, papéis de gênero e também desprezo por quaisquer iniciativas que atentem sobre o *status quo* da sociedade. Não raro, para impor os valores ligados à sua matriz de inteligibilidade às políticas públicas, essa coalizão se utiliza de *fake news* como um recurso de poder simbólico para pressionar gestores públicos a vetar instrumentos institucionais.

3.5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender como gestores públicos e atores políticos do campo educacional percebem os efeitos do conservadorismo na formulação, implementação e alcance das políticas de educação superior no Brasil. Os resultados apontam o subsistema da política de educação superior no Brasil enquanto uma arena de disputa contínua entre coalizões progressistas e conservadoras, que tentam traduzir suas ideologias em instruções normativas que balizam a formulação e implementação de políticas educacionais.

Os participantes da pesquisa indicam que a coalizão conservadora se utiliza de estratégias discursivas que visam deslegitimar políticas públicas que supostamente atentem contra os valores tradicionais, morais e religiosos. Não raro, essa coalizão também se utiliza de mecanismos de *advocacy* para influenciar o conteúdo normativo e o escopo de tais políticas. Nessa perspectiva, pode-se citar a negação do racismo estrutural ao tentar silenciar e deslocar esse debate para a defesa da meritocracia, discurso esse que também distorce a importância das políticas afirmativas e seus impactos na democratização do acesso ao ensino superior. A “ofensiva antigênero” também foi apresentada como um mecanismo de intervenção nas políticas educacionais, muitas vezes impulsionada pela disseminação de *fake news* para criação de um pânico moral.

Para além do campo político, os participantes também argumentam que o fortalecimento do conservadorismo na última década se materializou no cotidiano das IEs brasileiras. Observou-se o medo ou receio de docentes sofrerem algum tipo de violência em sala de aula, em decorrência da perseguição promovida por discursos conservadores sob a

alegação de “doutrinação ideológica” no ambiente acadêmico. A manifestação do posicionamento político (direita, centro ou esquerda) também representou um fator causador de insegurança no *locus* em análise.

Em contraste, os participantes apontam que a coalizão progressista atua no subsistema em questão ao defender uma educação emancipatória, com justiça social, diversidade e grande preocupação com a reparação histórica de grupos historicamente marginalizados. Contudo, a condução de políticas educacionais orientadas por tais valores é recorrentemente cerceada pela atuação da coalizão conservadora, conforme supramencionado, que restringe o alcance e a eficácia de tais políticas e possivelmente reforça desigualdades estruturais.

A utilização do ACF nesta pesquisa se fez importante para compreender como a ideologia predominante em cada coalizão influencia nas disputas da seara educacional e, consequentemente, no processo que circunscreve a produção e implementação de políticas públicas. Cabe também destacar que as mudanças no governo Federal (Dilma, Temer, Bolsonaro e Lula) causaram grande perturbação no subsistema da política, o que resultou em diferentes modos de condução. Mais especificamente, durante os governos Temer e Bolsonaro, percebeu-se uma despriorização da educação, sucateamento promovido por estrangulamentos fiscais e ataques deliberados às IEs. Por outro lado, alguns participantes da pesquisa relataram que a volta de Lula ao poder Federal em 2023 foi apresentada como “salvação institucional”, com resgate da priorização das políticas educacionais brasileiras, sobretudo do ensino superior.

Como limitação do estudo, é importante ressaltar que a presente pesquisa convidou participantes com diferentes ideologias, oriundos das distintas coalizões em análise. Contudo, apenas participantes considerados ideologicamente progressistas aceitaram o convite e tiveram disponibilidade para participar. A recusa ou falta de interesse por parte dos participantes com uma orientação conservadora pode sugerir uma resistência ao diálogo e evidenciar a ausência de uma prioridade nas pautas educacionais dentro deste grupo. Dito isso, pode-se sugerir a ampliação do escopo da pesquisa como estudo futuro a fim de incluir a perspectiva de outros atores sociais que porventura tenham contribuições para a referida temática.

3.6 Referências

- ARAÚJO, Maria Luciene da Silva; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; GÓIS, Gilcéia Batista de; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula.** *As implicações do neoconservadorismo nas universidades públicas federais: um estudo a partir do governo Bolsonaro*. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1009–1025, set./dez. 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i3.72239.
- CUPELLO, Priscila Céspedes.** “Sem salas de aulas, sem professores”: a governamentalidade neoliberal e a precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro (2010–2020). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, art. 68404, p. 1–28, 2024. e-ISSN 1982-596X.
- FARAGE, Eblin.** *Educação superior pública, ultraneoliberalismo e extrema direita no Brasil: traços do retrocesso em curso*. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 28, n. 1, p. 70–97, 2022.
- FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo; TEIXEIRA, Marco Antônio Carvalho; ZUCCOLOTTO, Robson; NASCIMENTO, Alex Bruno Ferreira Marques do; BONELLI, Francesco. Dismantling and Reconstruction of Public Policies in Brazil: From Bolsonaro’s Destruction to the Possibilities of Union to Rebuild. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 16, n. 2, 2024.
- FIORIN, José Luiz.** Interdiscursividade e intertextualidade. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FLICK, Uwe.** *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.** *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.** *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- PATIAS, Naiana Deliberali; HOHENDORFF, Jean Von.** Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, v. 24, 2019.
- SABATIER, Paul A.** An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences*, v. 21, n. 2–3, p. 129–168, 1988.
- SABATIER, Paul A.; JENKINS-SMITH, Hank C.** *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder: Westview Press, 1993.
- SABATIER, Paul A.; WEIBLE, Christopher M.** The advocacy coalition framework: Innovations and clarifications. In: SABATIER, Paul A. (ed.). *Theories of the Policy Process*. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2007. p. 189–220.
- SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia de.** *Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018*. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 7–23, jul./dez. 2018.

WEIBLE, Christopher M.; SABATIER, Paul A. (eds.). *Theories of the Policy Process*. 4. ed. New York: Routledge, 2018.

Considerações finais da tese

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como o conservadorismo tem influenciado a condução de políticas educacionais do ensino superior no Brasil. A declaração de tese, fundamentada preliminarmente na literatura acadêmica sobre a referida temática, visou defender a ideia de que o conservadorismo tem se materializado nas políticas educacionais brasileiras por meio da imposição de valores religiosos, morais e neoliberais, influenciando o conteúdo de ensino e promovendo a condução de práticas pedagógicas distanciadas dos pilares da gestão democrática e do pluralismo de ideias.

O primeiro artigo evidenciou que a literatura acadêmica sobre conservadorismo e educação se concentra majoritariamente nos efeitos desse movimento na Educação Básica. Nesse sentido, pode-se citar iniciativas como o Programa das Escolas Cívico-Militares, o Projeto Escola Sem Partido, além de outras iniciativas que visavam cercear as discussões de gênero e sexualidade, ao passo que propunham a adoção do ensino religioso nas escolas. Por fim, o estudo identificou que a discussão sobre a influência do conservadorismo no Ensino Superior ainda é pouco explorada na literatura, lacuna essa que norteou a condução dos artigos seguintes.

O segundo artigo se debruçou a analisar a dimensão interna do *lócus* do Ensino Superior brasileiro ao acessar a perspectiva de seus principais usuários: discentes, docentes e técnicos administrativos. A partir do modelo da Teoria da Identidade Social e o modelo de Identidades Sociais no Processo Político foi possível verificar que a percepção sobre a materialização do conservadorismo é atravessada por marcadores e identidades sociais. Dito isso, pode-se dizer que o ambiente universitário brasileiro é vivenciado de forma desigual: enquanto grupos historicamente marginalizados (como mulheres, população LGBTQIA+) percebem de modo muito mais intenso os efeitos do conservadorismo (como medo, preconceito e discriminação), o grupo composto por homens e sujeitos autodeclarados conservadores tendem a naturalizar e não perceber essas práticas. Tal fenômeno pode sugerir que grupos hegemônicos possuem maior propensão de legitimarem pautas conservadoras no sentido de não perderem seus privilégios e *status quo* na sociedade.

O terceiro artigo se dedicou a analisar os efeitos do conservadorismo no Ensino Superior brasileiro sob a ótica de gestores públicos e formuladores de políticas, a partir da ótica do *Advocacy Coalition Framework* (ACF). Os resultados caracterizaram o subsistema da política de educação superior enquanto um campo de batalha entre duas principais coalizões: uma progressista, cuja ideologia central aspira valores focados na democratização

do ensino, inclusão de segmentos historicamente marginalizados, justiça social e reparação histórica. Essa coalizão apresentou atuação de *advocacy* no sentido de denunciar o processo de sucateamento e deslegitimação das políticas educacionais promovido pela coalizão conservadora.

Por sua vez, a coalizão conservadora articula valores morais, religiosos e neoliberais. Com efeito, os participantes da pesquisa ressaltaram que essa coalizão conservadora se utiliza de *fake News* como instrumento de *advocacy* no intuito de deslegitimar a ciência e as Instituições de Ensino brasileiras. Como consequência, tal estratégia tem criado um ambiente de instabilidade no subsistema em análise e que compromete a eficácia dessas políticas, como as ações afirmativas e projetos de expansão universitária.

A articulação entre os três estudos permitiu compreender o conservadorismo não apenas como uma orientação ideológica abstrata, mas como um fenômeno político, discursivo e institucional que atravessa diferentes dimensões das políticas educacionais de ensino superior no Brasil. Os resultados demonstram que sua materialização ocorre simultaneamente: i) no plano discursivo, por meio da construção de pânicos morais e da deslegitimação de pautas ligadas à diversidade e aos direitos humanos; ii) no plano institucional, através da disputa por financiamento, controle normativo e limitação da autonomia universitária; e iii) no plano subjetivo e relacional, afetando percepções, experiências de pertencimento, segurança e reconhecimento dentro do ambiente universitário.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a disputa em torno das políticas de educação superior extrapola o campo educacional, refletindo projetos distintos de sociedade e de democracia. Enquanto coalizões progressistas defendem uma universidade comprometida com diversidade, inclusão e justiça social, coalizões conservadoras tendem a mobilizar valores morais, religiosos e neoliberais na tentativa de restringir debates, redefinir prioridades institucionais e limitar o alcance de políticas públicas voltadas à equidade.

Observou-se que o conservadorismo contemporâneo não atua apenas por meio de mecanismos formais de formulação de políticas públicas, mas também através da construção simbólica de inimigos sociais, da disseminação de pânicos morais e da mobilização de discursos que buscam deslegitimar pautas relacionadas aos direitos humanos, à diversidade e à inclusão social. Nesse processo, categorias como “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “ameaça à família tradicional” passam a operar como instrumentos discursivos de pressão política e moral sobre instituições de ensino e seus agentes.

Os resultados da pesquisa também sugerem que o fortalecimento de agendas conservadoras tem produzido tensões no cotidiano das Instituições de Ensino Superior brasileiras, especialmente no que se refere à liberdade acadêmica, à autonomia universitária e às políticas de permanência e inclusão. Ainda que as universidades permaneçam como espaços de resistência e pluralidade, verificou-se que a intensificação dessas disputas ideológicas pode produzir insegurança institucional, silenciamento de debates e enfraquecimento de políticas voltadas à democratização do ensino superior.

Dessa forma, pode-se concluir que ideário conservador tem atuado por meio de coalizões de defesa articuladas no sentido de atacar e corromper a função social das IEs brasileiras, transformando o direito à uma educação democrática e emancipatória para um privilégio mercadológico moralmente vigiado/controlado. Por outro lado, é interessante ressaltar os discursos de resistência dos participantes da pesquisa que caracterizam as IEs brasileiras enquanto espaços de resistência e resiliência. Assim, a defesa da gestão democrática, laicidade do Estado e pluralismo de ideias configuram imperativos para a sobrevivência dessas instituições, reafirmando seu compromisso na formação integral e crítica de cidadãos.

No âmbito teórico, a presente pesquisa contribui para o campo da Administração Pública e Análise de Políticas Públicas ao aplicar a Teoria das Identidades Sociais e Teoria das Coalizões de Defesa no subsistema da Política Educacional de Ensino Superior brasileira. Nesse aspecto, as recentes mudanças nas políticas educacionais podem ser compreendidas não apenas como um aprendizado orientado, mas também impostas por eventos externos, como a mudança de governo, e instrumentos de *advocacy* orientados pela ideologia predominante em cada coalizão.

Os achados da pesquisa também possuem implicações práticas para gestores públicos, universidades e formuladores de políticas educacionais. Os resultados indicam a necessidade de fortalecimento de mecanismos institucionais voltados à garantia da autonomia universitária, da liberdade acadêmica e da permanência estudantil, sobretudo em contextos marcados pela intensificação de disputas ideológicas e pela disseminação de desinformação no debate público.

Além disso, os resultados reforçam a importância da manutenção e ampliação de políticas de inclusão e ações afirmativas, considerando que grupos historicamente marginalizados tendem a perceber de maneira mais intensa os efeitos do conservadorismo no ambiente universitário. Nesse contexto, políticas públicas voltadas à equidade, diversidade e

proteção dos direitos humanos mostram-se fundamentais para a consolidação de um ensino superior mais democrático e socialmente referenciado.

Para estudos futuros, pode-se sugerir o ampliação do escopo da pesquisa para instituições privadas, visto que não foi o foco da presente pesquisa, a fim de avaliar a materialização do conservadorismo nestas instituições. Outro ponto importante que emergiu na pesquisa se refere ao papel das mídias sociais e redes de (des)informações na propagação de discursos que atentam contra as instituições públicas brasileiras. Assim, se torna importante analisar em que medida tais veículos são utilizados como instrumentos estratégicos de *advocacy* para disseminar o pânico moral, deslegitimar a produção científica brasileira e influenciar a agenda do subsistema da política educacional.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para gestores do campo educacional

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Conservadorismo e condução das políticas educacionais do ensino superior no Brasil”. Nesta pesquisa pretendemos compreender as ações e políticas desenvolvidas pelas instituições governamentais voltadas à educação superior no Brasil e sua interconexão com o movimento conservador. Esta estratégia poderá auxiliar no mapeamento e discussão das políticas públicas que se aplicam ao nível superior de ensino a partir da ótica dos principais sujeitos envolvidos em sua concepção e implementação. Para isso, realizaremos entrevistas fundamentadas em um roteiro semiestruturado com gestores do campo educacional a fim de acessar a perspectiva desses atores políticos e sociais sobre a referida temática. O tempo estimado de cada entrevista é de aproximadamente 30 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de desconforto, constrangimento e/ou vergonha ao responder às perguntas, medo ou receio de não saber responder ou de ser identificado. Para mitigar tais riscos, os pesquisadores responsáveis pela condução da pesquisa estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, ressaltando que os participantes têm liberdade para não responder questões que julguem constrangedoras ou que, porventura, não queiram responder por qualquer motivo. Também, assegura-se que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Assegura-se também a confidencialidade, privacidade e proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa. Como benefício, a pesquisa poderá ampliar a compreensão sobre os efeitos do conservadorismo na educação, auxiliando na reformulação e aperfeiçoamento das políticas educacionais brasileiras a fim de potencializar seus efeitos e garantir o cumprimento de seu papel na formação integral e emancipatória de cidadãos.

O estudo não espera acarretar em nenhum tipo de custo para participação da pesquisa. De todo modo, assegura-se o direito a ressarcimento do participante de eventuais despesas incorridas pela pesquisa, e também o direito a indenização como cobertura material para reparação de possíveis danos ocasionados pela pesquisa ao participante.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome e os registros de voz e imagem que indiquem sua participação na pesquisa não serão liberados sem a sua expressa permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no *Google Drive* dos pesquisadores responsáveis pelo prazo de cinco anos, sendo apagados logo após esse período.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e

confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Conservadorismo e condução das políticas educacionais de ensino superior no Brasil” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome dos Pesquisadores Responsáveis:

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior (discente/PPGAdm)

Profa. Dra. Fernanda Maria de Almeida (orientadora/PPGAdm)

Prof. Dr. Diego Costa Mendes (coorientador/ PPGAdm).

Endereço: Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Departamento de Administração e Contabilidade

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm)

Campus Universitário s/n

Telefone: +55 (31) 3612-7005

Email: ppgadm@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Conservadorismo e condução das políticas educacionais do ensino superior no Brasil”. Nesta pesquisa pretendemos investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior (IEs) brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente universitário. Essa estratégia poderá auxiliar na compreensão sobre como a perspectiva conservadora pode interferir na condução e efetividade de políticas públicas do ensino superior. Para isso, aplicaremos questionários para levantar a percepção de discentes, docentes e técnicos-administrativos de distintas IEs sobre a referida temática. O tempo estimado para responder ao questionário é de 10 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de desconforto, constrangimento e/ou vergonha ao responder às perguntas, medo ou receio de não saber responder ou de ser identificado. Para mitigar tais riscos, os pesquisadores responsáveis pela condução da pesquisa estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, ressaltando que os participantes têm liberdade para não responder questões que julguem constrangedoras ou que, porventura, não queiram responder por qualquer motivo. Também, assegura-se que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Assegura-se também a confidencialidade e privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa. Como benefício, a pesquisa poderá ampliar a compreensão sobre os efeitos do conservadorismo na educação, auxiliando na reformulação e aperfeiçoamento das políticas educacionais brasileiras a fim de potencializar seus efeitos e garantir o cumprimento de seu papel na formação integral e emancipatória de cidadãos.

O estudo não espera acarretar em nenhum tipo de custo para participação da pesquisa. De todo modo, assegura-se o direito a ressarcimento do participante de eventuais despesas incorridas pela pesquisa, e também o direito a indenização como cobertura material para reparação de possíveis danos ocasionados pela pesquisa ao participante.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no *Google Drive* dos pesquisadores responsáveis pelo prazo de cinco anos, sendo apagados logo após esse período.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Conservadorismo e condução das políticas educacionais de ensino superior no Brasil” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome dos Pesquisadores Responsáveis:

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior (discente/PPGAdm)
Profa. Dra. Fernanda Maria de Almeida (orientadora/PPGAdm)
Prof. Dr. Diego Costa Mendes (coorientador/ PPGAdm).

Endereço: Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Departamento de Administração e Contabilidade

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm)

Campus Universitário s/n

Telefone: +55 (31) 3612-7005

Email: ppgadm@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice C – Roteiro de entrevista com atores sociais do campo da educação

1. Primeiramente, gostaria de saber sobre seu campo de atuação. Qual sua formação, ocupação e atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho?
2. Você esteve ou está envolvido no desenvolvimento e/ou implementação de alguma política pública do campo educacional? Se sim, quais?
3. Quais os principais fatores têm influenciado positivamente e negativamente na eficácia das políticas educacionais brasileiras?
4. Você acredita que o conservadorismo tem influenciado no desenho e implementação de políticas públicas educacionais? Se sim, como?
5. Você percebe ações/iniciativas dentro das Instituições de Ensino Superior que antagonizam ou favoreçam a ruptura com valores conservadores?
6. Qual sua percepção sobre o financiamento da educação superior no Brasil nos últimos anos?
7. Como você avalia a proposição de iniciativas como o Future-se, de 2019?
8. Você acredita que políticas como essa visam impor uma perspectiva de privatização e financeirização ao ensino superior?
9. Quais sugestões você poderia elencar para melhorar a qualidade da educação superior no Brasil?
10. Há algum aspecto adicional que você acredite ser importante abordar sobre o possível efeito do conservadorismo na elaboração, implementação ou condução de políticas públicas no ensino superior do Brasil?

**Apêndice D – Questionário de percepção de discentes, docentes e técnicos
administrativos de Instituições de Ensino Superior brasileiras**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Conservadorismo e condução das políticas educacionais do ensino superior no Brasil”. Nesta pesquisa pretendemos investigar a percepção de discentes, docentes e técnicos administrativos de Instituições de Ensino Superior (IEs) brasileiras sobre os possíveis efeitos do conservadorismo no ambiente acadêmico. Essa estratégia poderá auxiliar na compreensão sobre como a perspectiva conservadora pode interferir na condução e efetividade de políticas públicas do ensino superior. O tempo estimado de resposta é de 10 minutos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

[Clique aqui para ter acesso completo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.](#)

Nome dos Pesquisadores Responsáveis:

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior (discente/PPGAdm)

Profa. Dra. Fernanda Maria de Almeida (orientadora/PPGAdm)

Prof. Dr. Diego Costa Mendes (coorientador/PPGAdm)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Departamento de Administração e Contabilidade

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm)

Campus Universitário s/n

Telefone: +55 (31) 3612-7005

E-mail: ppgadm@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n -Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Declaro estar ciente e concordar com os termos da pesquisa:

() Sim

() Não

Avaliação do perfil socioeconômico

1. Qual seu o seu gênero?
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 - c. Não binário
 - d. Outro (especifique): _____
2. Qual é a sua idade? _____
3. Você se autodeclara como sendo de cor/raça:
 - a. Branca
 - b. Preta
 - c. Parda
 - d. Amarela
 - e. Indígena
 - f. Outro (especifique): _____
4. Qual o seu estado civil?
 - a. Solteiro (a)
 - b. Casado (a)
 - c. Viúvo (a)
 - d. Separado (a)
 - e. União estável (morar junto)
5. Qual sua orientação sexual?
 - a. Heterossexual
 - b. Homossexual
 - c. Bissexual
 - d. Assexual
 - e. Pansexual
 - f. Prefiro não declarar
 - g. Outros
6. Qual sua orientação política autodeclarada?
 - a. Extrema esquerda
 - b. Esquerda
 - c. Centro-esquerda
 - d. Direita
 - e. Extrema-direita
7. Em que medida você se considera conservador?
 - (1) Nada conservador
 - (2)
 - (3)
 - (4)
 - (5)
 - (6) Muito conservador
8. Qual sua faixa de renda familiar mensal bruta?
 - a. Até 2 salários mínimos
 - b. Entre 2 a 5 salários mínimos
 - c. Entre 5 a 10 salários mínimos
 - d. Acima de 10 salários mínimos
9. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- a. Não alfabetizada
 - b. Educação infantil
 - c. Ensino fundamental
 - d. Ensino médio
 - e. Ensino superior
 - f. Pós-graduação
10. Qual o grau de escolaridade do seu pai?
- a. Não alfabetizada
 - b. Educação infantil
 - c. Ensino fundamental
 - d. Ensino médio
 - e. Ensino superior
 - f. Pós-graduação
11. Qual o tipo de escola de segundo grau (ensino médio) você frequentou?
- a. Pública
 - b. Privada
12. Qual o seu grau de escolaridade?
- a. Ensino fundamental
 - b. Ensino médio
 - c. Ensino superior incompleto (estudante de graduação)
 - d. Ensino superior completo
 - e. Pós-graduação incompleta (estudante de mestrado)
 - f. Pós-graduação completa (mestrado)
 - g. Pós-graduação incompleta (estudante de doutorado)
 - h. Pós-graduação completa (doutorado)
13. Você está vinculado a qual Instituição de Ensino Superior?
14. Qual o estado da Instituição de Ensino Superior?
15. Qual o tipo de Instituição de Ensino Superior?
- a. Pública
 - b. Privada
16. Caso a Instituição de Ensino Superior seja pública, qual esfera ela faz parte?
- a. Municipal
 - b. Estadual
 - c. Federal
17. Qual o tipo de vínculo na Instituição? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
- a. Discente (estudante)
 - b. Docente
 - c. Técnico-administrativo
18. Qual a forma de admissão na Instituição de Ensino Superior?
- a. Ampla concorrência
 - b. Vagas de ações afirmativas (cotas)
 - c. Outros (transferência, remoção, redistribuição...)
19. Caso tenha sido admitido(a) na Instituição por vagas de ações afirmativas, qual a modalidade?
- a. Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

- b. Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - c. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - d. Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - e. Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - f. Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - g. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - h. Candidatos autodeclarados quilombolas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
 - i. Outros
20. Qual o ano de admissão no vínculo mais recente com a Instituição de Ensino Superior?

Percepção sobre o ambiente universitário

A presente pesquisa entende o conservadorismo como um movimento político e social que muitas vezes causa na sociedade o medo ou receio do novo/desconhecido, desconfiança em relação à mudança, supervalorização de normas morais, hierarquias, instituições e comportamentos considerados tradicionais (Duarte, 2023). **Como base nessa ideia e no seu próprio entendimento sobre o conservadorismo, indique o seu grau de concordância com as afirmações abaixo:**

Eu me sinto à vontade em sala de aula, assim como em todo ambiente acadêmico, para expressar minhas opiniões, sem medo de sofrer repreensão.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu me sinto à vontade para externalizar minha orientação sexual e identidade de gênero no ambiente universitário.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)

- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu já fui vítima de preconceito e discriminação no ambiente universitário.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu acredito que a perspectiva conservadora propicie casos de discriminação no ambiente universitário.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Práticas relacionadas à lógica conservadora me afetam pessoalmente no ambiente universitário.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu acredito que práticas relacionadas à lógica conservadora possam ser benéficas para o ambiente universitário.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo que as ações da minha Instituição de vínculo estão alinhadas com a perspectiva conservadora.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo que as ações da minha Instituição de vínculo estão alinhadas com uma perspectiva religiosa.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo a manifestação do conservadorismo no ambiente universitário por meio de projetos, políticas, normas e regras que orientam as práticas pedagógicas da Instituição.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo que as ações da minha Instituição de vínculo estão alinhadas com a perspectiva neoliberal.

*A perspectiva neoliberal defende políticas de privatização, valoriza a liberdade de mercado e redução da intervenção do Estado.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo que as ações da minha Instituição de vínculo se baseiam em princípios morais.

*Princípios morais são as normas seguidas por cada pessoa com base na sua própria interpretação do que é correto ou incorreto.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo que as ações da minha Instituição de vínculo se baseiam em princípios éticos e normativos.

*Princípios éticos e normativos são como guias que ajudam a entender o que é certo e errado de modo racional e científico, utilizando leis/regras para legitimar esses comportamentos na sociedade.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)

- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo no ambiente universitário a presença de ações e/ou políticas direcionadas a grupos minoritários e mais vulneráveis.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Eu percebo no ambiente universitário a presença de ações e/ou políticas que promovam a quebra com os valores conservadores.

- (1) Discordo totalmente
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6) Concordo totalmente

Apêndice E – Cálculo do dimensionamento da amostra – Artigo 2

Tendo em vista que a presente pesquisa visou levantar a perspectiva de três públicos distintos (docentes, discentes e técnicos-administrativos), fez-se necessário calcular o tamanho mínimo da amostra para cada um dos grupos. Utilizando a fórmula de Slovin para cálculo do mínimo da amostra, tem-se:

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$$

Em que:

n= número mínimo da amostra;

N= tamanho da população;

e = margem de erro.

De acordo com o Censo da Educação Superior (Inep, 2022), o Brasil conta com 9.443.597 matrículas de graduação ativas em IES. Desse total, 22% são oriundas de instituições públicas. Assim, o total de estudantes de graduação que compõem o universo amostral é:

$$N_{grad} = 9.443.597 \times 22\% = 2.077.592$$

Considerando que a pesquisa também visa levantar a perspectiva de estudantes de pós-graduação, tem-se que o Brasil conta com 122.295 matrículas ativas de estudantes (N_{pos}) nessas modalidades de ensino (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) (Capes, 2023). Assim, a população total de estudantes considerada foi:

$$N_{estudantes} = N_{grad} + N_{pos} = 2.077.592 + 122.295 = 2.199.887$$

Assim, o cálculo mínimo da amostra para estudantes ($n1$), considerando uma margem de erro de 5% é:

$$n1 = \frac{N_{estudantes}}{1 + N_{estudantes} \times e^2} = \frac{2.199.887}{1 + 2.199.887 \times 0,05^2} = 400$$

Já para a categoria de docentes, o Censo da Educação Superior (2022) indica a existência de 176.864 (N_{doc}) professores do ensino superior na rede pública. Assim, considerando uma margem de erro de 5%, o número mínimo da amostra ($n2$) é:

$$n2 = \frac{N_{doc}}{1 + N_{doc} \times e^2} = \frac{176.864}{1 + 176.864 \times 0,05^2} = 400$$

Já para os Técnicos Administrativos em Educação (TAE), existem aproximadamente 132.000 matrículas ativas (N_{tae}). Considerando uma margem de erro de 5%, o número mínimo da amostra ($n3$) é:

$$n3 = \frac{N_{tae}}{1 + N_{tae} \times e^2} = \frac{132.000}{1 + 132.000 \times 0,05^2} = 399$$

Adicionalmente, o dimensionamento da amostra também foi feito considerando uma margem de erro de 8%. Verifica-se no quadro abaixo os valores estimados para a amostra mínima de cada grupo:

Quadro 1 – Dimensionamento do tamanho mínimo da amostra para cada grupo

	Professores	Alunos	TAE
População (N)	176.864	2.199.887	132.000
Amostra (n) (e = 5%)	400	400	399
Amostra (n) (e = 8%)	157	157	157

Fonte: elaboração própria

Apêndice F – Testes de médias

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of comparisons
grupo_genero		10

		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
conf. interval]						
2.838361	Irrelevante vs Feminino	2.647312	.0680929	38.88	0.000	2.456263
-.0109006	Masculino vs Feminino	-.2830679	.0970047	-2.92	0.035	-.5552352
2.95172	Não binário vs Feminino	.6473118	.8213268	0.79	0.996	-1.657096
-1.161639	prefiro não responder vs Feminino	-1.352688	.0680929	-19.87	0.000	-1.543737
-2.736537	Masculino vs Irrelevante	-2.93038	.0690887	-42.41	0.000	-3.124223
.2964747	Não binário vs Irrelevante	-2	.8184993	-2.44	0.138	-4.296475
.	prefiro não responder vs Irrelevante	-4	.	.	.	.
3.235021	Não binário vs Masculino	.9303797	.82141	1.13	0.949	-1.374262
-.875777	prefiro não responder vs Masculino	-1.06962	.0690887	-15.48	0.000	-1.263463
.2964747	prefiro não responder vs Não binário	-2	.8184993	-2.44	0.138	-4.296475

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak					
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]		
+-----						
						grupo_vinculo
						Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
.2348024	.4674371	0.50	1.000	-1.185436	1.655041	
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
2.484802	.0835504	29.74	0.000	2.230947	2.738658	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
-.212872	.2401305	-0.89	1.000	-.9424731	.5167291	
	Docente vs Discente (estudiante)					
-.610983	.1074823	-5.68	0.000	-.937552	-.284414	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
-.0151976	.3644748	-0.04	1.000	-1.122601	1.092205	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
.0286621	.1675593	0.17	1.000	-.4804423	.5377664	
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
2.25	.4599095	4.89	0.000	.8526327	3.647367	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
-.4476744	.5120535	-0.87	1.000	-2.003473	1.108125	
	Docente vs Discente (estudiante), Docente					
-.8457854	.4648533	-1.82	0.778	-2.258174	.5666027	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
-.25	.5808425	-0.43	1.000	-2.014804	1.514804	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
-.2061404	.4822989	-0.43	1.000	-1.671535	1.259254	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs					
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo					
-2.697674	.2251266	-11.98	0.000	-3.381688	-2.01366	
	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo					
-3.095785	.0676149	-45.79	0.000	-3.301223	-2.890348	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo					
-2.5	.3547692	-7.05	0.000	-3.577914	-1.422086	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo					
-2.45614	.1452428	-16.91	0.000	-2.897439	-2.014842	
	Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo					
-.398111	.2350612	-1.69	0.864	-1.11231	.3160878	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo					
.1976744	.4201705	0.47	1.000	-1.078952	1.4743	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo					
.2415341	.2679131	0.90	1.000	-.5724805	1.055549	

.5957854	.3611551	1.65	0.889	Docente, Técnico-administrativo vs Docente	1.693102
.6396451	.16021	3.99	0.001	Técnico-administrativo vs Docente	1.126419
.0438596	.3833493	0.11	1.000	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	1.20861

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of comparisons
grupo_genero		10

		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
conf. interval]						
4.352362	Irrelevante vs Feminino	4.184946	.0596695	70.14	0.000	4.017531
.4262188	Masculino vs Feminino	.1822338	.0869601	2.10	0.310	-.0617513
4.918153	Não binário vs Feminino	1.851613	1.092962	1.69	0.613	-1.214927
1.352362	prefiro não responder vs Feminino	1.184946	.0596695	19.86	0.000	1.017531
-3.825228	Masculino vs Irrelevante	-4.002712	.0632582	-63.28	0.000	-4.180197
.728633	Não binário vs Irrelevante	-2.333333	1.091332	-2.14	0.283	-5.3953
.	prefiro não responder vs Irrelevante	-3	.	.	.	.
4.736485	Não binário vs Masculino	1.669379	1.093164	1.53	0.743	-1.397727
1.180197	prefiro não responder vs Masculino	1.002712	.0632582	15.85	0.000	.8252279
2.3953	prefiro não responder vs Não binário	-.666667	1.091332	-0.61	1.000	-3.728633

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak				
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	
+-----					
					grupo_vinculo
					Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
-.8196555	.1325061	-6.19	0.000	-1.222256	-.4170551
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
4.013678	.0768379	52.24	0.000	3.780217	4.247138
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
-.0560896	.2443388	-0.23	1.000	-.798477	.6862977
	Docente vs Discente (estudiante)				
-.1089276	.0979034	-1.11	0.998	-.4063925	.1885374
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
-.9863222	.0768379	-12.84	0.000	-1.219783	-.7528616
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
.0312217	.1637684	0.19	1.000	-.4663646	.528808
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
4.833333	.1079528	44.77	0.000	4.505335	5.161332
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
.7635659	.2558343	2.98	0.059	-.0137489	1.540881
	Docente vs Discente (estudiante), Docente				
.710728	.1238339	5.74	0.000	.334477	1.086979
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
-.1666667	.1079528	-1.54	0.936	-.4946655	.1613321
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
.8508772	.1804712	4.71	0.000	.302542	1.399212
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs				
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-4.069767	.2319426	-17.55	0.000	-4.774491	-3.365044
	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-4.122605	.0606713	-67.95	0.000	-4.306946	-3.938264
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-5	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-3.982456	.1446238	-27.54	0.000	-4.421874	-3.543038

- .0528379	.2397465	-0.22	1.000	Docente vs Discente (estudante), Técnico-administrativo	
				- .7812723	.6755965
- .9302326	.2319426	-4.01	0.001	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo	
				-1.634956	-.2255091
.0873113	.2733376	0.32	1.000	Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo	
				-.7431846	.9178072
- .8773946	.0606713	-14.46	0.000	Docente, Técnico-administrativo vs Docente	
				-1.061736	-.6930537
.1401492	.1568345	0.89	1.000	Técnico-administrativo vs Docente	
				-.3363692	.6166677
1.017544	.1446238	7.04	0.000	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	
				.5781257	1.456962

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of comparisons
grupo_genero		10

		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
conf. interval]						
	grupo_genero					
	Irrelevante vs Feminino	- .7365591	.0864875	-8.52	0.000	-.9792184
- .4938998	Masculino vs Feminino	- .4399949	.1138023	-3.87	0.001	-.7592916
- .1206983	Não binário vs Feminino	2.263441	.823056	2.75	0.059	-.0458187
4.5727	prefiro não responder vs Feminino	3.263441	.0864875	37.73	0.000	3.020782
3.5061	Masculino vs Irrelevante	.2965642	.0739653	4.01	0.001	.0890387
.5040897	Não binário vs Irrelevante	3	.8184993	3.67	0.003	.7035253
5.296475	prefiro não responder vs Irrelevante	4	.	.	.	.
.	Não binário vs Masculino	2.703436	.8218345	3.29	0.010	.3976034
5.009268						

prefiro não responder vs Masculino	3.703436	.0739653	50.07	0.000	3.49591
3.910961					
prefiro não responder vs Não binário	1	.8184993	1.22	0.919	-1.296475
3.296475					

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak					
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]		

						grupo_vinculo
						Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
-.1355117	.5164407	-0.26	1.000	-1.704641	1.433617	
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
1.781155	.0926228	19.23	0.000	1.499734	2.062576	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
.1997597	.308014	0.65	1.000	-.7360954	1.135615	
	Docente vs Discente (estudiante)					
.4775152	.1242042	3.84	0.003	.100139	.8548914	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
2.781155	.7155584	3.89	0.002	.6070362	4.955274	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)					
.281155	.1836307	1.53	0.941	-.2767798	.8390898	
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
1.916667	.508067	3.77	0.004	.37298	3.460353	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
.3352713	.5868779	0.57	1.000	-1.447871	2.118413	
	Docente vs Discente (estudiante), Docente					
.6130268	.5147618	1.19	0.996	-.9510012	2.177055	
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
2.916667	.8726837	3.34	0.018	.2651457	5.568188	
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
.4166667	.5322342	0.78	1.000	-1.200449	2.033782	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs					

-1.581395	.2937578	-5.38	0.000	-2.473935	-.6888557	Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo
-1.30364	.0827509	-15.75	0.000	-1.555066	-1.052214	Docente vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo						
1	.7095385	1.41	0.974	-1.155828	3.155828	
-1.5	.1585599	-9.46	0.000	-1.981761	-1.018239	Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo
.2777555	.3051906	0.91	1.000	-.6495213	1.205032	Docente vs Discente (estudante), Técnico-administrativo
2.581395	.7679443	3.36	0.017	.2481096	4.914681	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo
.0813953	.3338186	0.24	1.000	-.9328634	1.095654	Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo
2.30364	.7143477	3.22	0.027	.1331997	4.47408	Docente, Técnico-administrativo vs Docente
-.1963602	.1788546	-1.10	0.999	-.7397834	.3470631	Técnico-administrativo vs Docente
-2.5	.7270393	-3.44	0.013	-4.709002	-.2909982	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
-2.28585	Irrelevante vs Feminino	-2.523656	.0847577	-29.77	0.000	-2.761462
-.0758248	Masculino vs Feminino	-.398882	.1151426	-3.46	0.006	-.7219392
2.71415	Não binário vs Feminino	2.476344	.0847577	29.22	0.000	2.238538
2.71415	prefiro não responder vs Feminino	2.476344	.0847577	29.22	0.000	2.238538

2.343439	Masculino vs Irrelevante		2.124774	.0779356	27.26	0.000	1.906109
.	Não binário vs Irrelevante		5	.	.	.	.
.	prefiro não responder vs Irrelevante		5	.	.	.	.
3.093891	Não binário vs Masculino		2.875226	.0779356	36.89	0.000	2.656561
3.093891	prefiro não responder vs Masculino		2.875226	.0779356	36.89	0.000	2.656561
.	prefiro não responder vs Não binário		-4.44e-16	.	.	.	.

Margins: asbalanced

		Number of comparisons	
grupo_vinculo		21	

Sidak		Sidak	
Contrast	Std. err.	t	P> t [95% conf. interval]

		grupo_vinculo	
-1.204661	.4025729	-2.99	0.058
Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)		-2.427819 .0184978	
1.962006	.1027877	19.09	0.000
Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)		1.649701 2.274311	
-.0845055	.2963816	-0.29	1.000
Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)		-.9850174 .8160063	
.5328873	.1301646	4.09	0.001
Docente vs Discente (estudiante)		.1374014 .9283732	
2.462006	.3693596	6.67	0.000
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)		1.339761 3.584251	
.1462166	.1915339	0.76	1.000
Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)		-.4357308 .7281641	
3.166667	.3892295	8.14	0.000
Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		1.98405 4.349283	
1.120155	.4783057	2.34	0.337
Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		-.3331064 2.573416	

1.737548	.3973375	4.37	0.000	.5302963	2.944799	Docente vs Discente (estudiante), Docente
3.666667	.5266506	6.96	0.000	2.066516	5.266817	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
1.350877	.4214493	3.21	0.029	.0703655	2.631389	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
						Discente (estudiante), Técnico-administrativo
						vs
-2.046512	.2779869	-7.36	0.000	-2.891134	-1.201889	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-1.429119	.0798593	-17.90	0.000	-1.671759	-1.186478	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
.5	.3547692	1.41	0.974	-.5779141	1.577914	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-1.815789	.1616165	-11.24	0.000	-2.306838	-1.324741	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
.6173929	.2892304	2.13	0.506	-.2613912	1.496177	Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
2.546512	.4507083	5.65	0.000	1.177101	3.915922	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
.2307222	.3215535	0.72	1.000	-.7462707	1.207715	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1.929119	.3636464	5.30	0.000	.8242327	3.034005	Docente, Técnico-administrativo vs Docente
-.3866707	.1802704	-2.14	0.497	-.9343957	.1610543	Técnico-administrativo vs Docente
-2.315789	.3898476	-5.94	0.000	-3.500284	-1.131295	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

-----		Number of						
-----		comparisons						
grupo_genero	+	10						

				Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
conf. interval]								

		grupo_genero	+					

-3.708369	Irrelevante vs Feminino		-3.917204	.0744321	-52.63	0.000	-4.12604
-.3192889	Masculino vs Feminino		-.6269692	.109662	-5.72	0.000	-.9346495
1.291631	Não binário vs Feminino		1.082796	.0744321	14.55	0.000	.8739604
1.291631	prefiro não responder vs Feminino		1.082796	.0744321	14.55	0.000	.8739604
3.516189	Masculino vs Irrelevante		3.290235	.0805334	40.86	0.000	3.064282
.	Não binário vs Irrelevante		5	.	.	.	.
.	prefiro não responder vs Irrelevante		5	.	.	.	.
1.935718	Não binário vs Masculino		1.709765	.0805334	21.23	0.000	1.483811
1.935718	prefiro não responder vs Masculino		1.709765	.0805334	21.23	0.000	1.483811
.	prefiro não responder vs Não binário		2.22e-16	.	.	.	.

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak				
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	

					grupo_vinculo
-.6646403	.615697	-1.08	0.999	-2.535345 1.206064	Discente (estudante), Docente vs Discente (estudante)
1.668693	.1040297	16.04	0.000	1.352614 1.984772	Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante)
.4826465	.2517508	1.92	0.699	-.2822612 1.247554	Discente (estudante), Técnico-administrativo vs Discente (estudante)
.3985781	.1282851	3.11	0.040	.0088026 .7883535	Docente vs Discente (estudante)

				Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)	
.168693	1.06938	0.16	1.000	-3.08046 3.417846	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)	
.2651842	.2039963	1.30	0.989	-.3546284 .8849969	
Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente					
2.333333	.6068448	3.85	0.003	.4895248 4.177142	
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
1.147287	.648704	1.77	0.815	-.8237047 3.118278	
				Docente vs Discente (estudiante), Docente	
1.063218	.61147	1.74	0.836	-.794643 2.92108	
				Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente	
.8333333	1.225158	0.68	1.000	-2.889128 4.555795	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente	
.9298246	.6317064	1.47	0.959	-.9895221 2.849171	
				Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs	
				Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	
-1.186047	.2292516	-5.17	0.000	-1.882594 -.4894994	
				Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	
-1.270115	.075066	-16.92	0.000	-1.498192 -1.042038	
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo					
-1.5	1.064308	-1.41	0.974	-4.733742 1.733742	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	
-1.403509	.1754774	-8.00	0.000	-1.936671 -.8703466	
				Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo	
-.0840684	.2412285	-0.35	1.000	-.8170057 .6488688	
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo					
-.3139535	1.088718	-0.29	1.000	-3.621863 2.993956	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo	
-.2174623	.2887016	-0.75	1.000	-1.094639 .6597149	
				Docente, Técnico-administrativo vs Docente	
-.2298851	1.066952	-0.22	1.000	-3.471661 3.01189	
				Técnico-administrativo vs Docente	
-.1333938	.1908591	-0.70	1.000	-.7132912 .4465035	
				Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	
.0964912	1.078677	0.09	1.000	-3.180909 3.373891	

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of
		comparisons
-----	+	-----
grupo_genero		10
-----		-----

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
-----		-----				
	grupo_genero					
-1.680615	Irrelevante vs Feminino	-1.867742	.066695	-28.00	0.000	-2.054869
.0037749	Masculino vs Feminino	-.2529137	.0914878	-2.76	0.057	-.5096023
4.231947	Não binário vs Feminino	1.465591	.985972	1.49	0.772	-1.300764
.3193852	prefiro não responder vs Feminino	.1322581	.066695	1.98	0.386	-.054869
1.790534	Masculino vs Irrelevante	1.614828	.0626242	25.79	0.000	1.439123
6.093352	Não binário vs Irrelevante	3.333333	.9837137	3.39	0.007	.5733142
.	prefiro não responder vs Irrelevante	2	.	.	.	.
4.484111	Não binário vs Masculino	1.718505	.985705	1.74	0.573	-1.047101
.5608775	prefiro não responder vs Masculino	.3851718	.0626242	6.15	0.000	.2094661
1.426686	prefiro não responder vs Não binário	-1.333333	.9837137	-1.36	0.855	-4.093352
-----		-----				

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak				
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	

+-----					
grupo_vinculo					

				Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)	
-.1306991	.4089671	-0.32	1.000	-1.373285	1.111887
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
.3693009	.0801961	4.60	0.000	.1256368	.6129651
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
.9274404	.2169287	4.28	0.000	.2683345	1.586546
	Docente vs Discente (estudiante)				
.0694925	.1032651	0.67	1.000	-.2442632	.3832482
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
1.869301	1.067325	1.75	0.827	-1.373608	5.11221
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)				
.233336	.1494163	1.56	0.930	-.2206434	.6873154
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
.5	.401027	1.25	0.993	-.7184615	1.718462
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
1.05814	.4488311	2.36	0.326	-.3055675	2.421847
	Docente vs Discente (estudiante), Docente				
.2001916	.4062695	0.49	1.000	-1.034199	1.434582
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
2	1.137354	1.76	0.822	-1.455682	5.455682
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente				
.3640351	.4203766	0.87	1.000	-.9132173	1.641287
	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs				
	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
.5581395	.2015605	2.77	0.114	-.0542724	1.170551
	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-.2998084	.0650558	-4.61	0.000	-.4974708	-.1021461
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
1.5	1.064308	1.41	0.974	-1.733742	4.733742
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-.1359649	.1260706	-1.08	0.999	-.519012	.2470822
	Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo				
-.857948	.2117992	-4.05	0.001	-1.501469	-.2144274
	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo				
.9418605	1.083226	0.87	1.000	-2.349361	4.233082
	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo				
-.6941044	.2377403	-2.92	0.073	-1.416443	.0282344
	Docente, Técnico-administrativo vs Docente				
1.799808	1.066294	1.69	0.867	-1.439969	5.039586
	Técnico-administrativo vs Docente				
.1638435	.1418663	1.15	0.998	-.2671965	.5948835
	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo				
-1.635965	1.071748	-1.53	0.943	-4.892315	1.620385

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
Irrelevante vs Feminino		-.8612903	.0587356	-14.66	0.000	-1.026086
Masculino vs Feminino		-.0231348	.0776128	-0.30	1.000	-.240894
Não binário vs Feminino		.1387097	.820604	0.17	1.000	-2.16367
prefiro não responder vs Feminino		.1387097	.0587356	2.36	0.169	-.0260857
Masculino vs Irrelevante		.8381555	.0507333	16.52	0.000	.6958124
Não binário vs Irrelevante		1	.8184993	1.22	0.919	-1.296475
prefiro não responder vs Irrelevante		1	.	.	.	.
Não binário vs Masculino		.1618445	.8200701	0.20	1.000	-2.139037
prefiro não responder vs Masculino		.1618445	.0507333	3.19	0.015	.0195014
prefiro não responder vs Não binário		5.55e-17	.8184993	0.00	1.000	-2.296475

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak					
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]		
+-----						grupo_vinculo
						Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
-.0205167	.3433769	-0.06	1.000	-1.063817	1.022783	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-.7705167	.0654446	-11.77	0.000	-.9693606	-.5716728	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
.3690182	.1881795	1.96	0.661	-.2027375	.9407738	Docente vs Discente (estudiante)
.0513224	.0847446	0.61	1.000	-.2061617	.3088064	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
1.729483	1.775053	0.97	1.000	-3.663754	7.122721	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
.3040447	.1360478	2.23	0.420	-.1093166	.717406	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
-.75	.3370826	-2.22	0.429	-1.774176	.274176	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.3895349	.3804645	1.02	1.000	-.7664504	1.54552	Docente vs Discente (estudiante), Docente
.0718391	.3413552	0.21	1.000	-.9653184	1.108997	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
1.75	1.80559	0.97	1.000	-3.736019	7.236019	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.3245614	.3575622	0.91	1.000	-.7618387	1.410961	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs
1.139535	.1764328	6.46	0.000	.6034699	1.6756	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
.8218391	.0538391	15.26	0.000	.6582569	.9854213	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
2.5	1.773846	1.41	0.974	-2.88957	7.88957	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
1.074561	.1192729	9.01	0.000	.7121684	1.436954	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-.3176958	.1844645	-1.72	0.846	-.8781641	.2427725	Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1.360465	1.782599	0.76	1.000	-4.055699	6.776629	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
-.0649735	.212966	-0.31	1.000	-.7120394	.5820924	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1.678161	1.774663	0.95	1.000	-3.713891	7.070213	Docente, Técnico-administrativo vs Docente
.2527223	.1308612	1.93	0.686	-.1448803	.6503249	Técnico-administrativo vs Docente
-1.425439	1.777852	-0.80	1.000	-6.827179	3.976302	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
2.578555	Irrelevante vs Feminino	2.38172	.0701549	33.95	0.000	2.184886
-.027336	Masculino vs Feminino	-.2846449	.0917089	-3.10	0.019	-.5419537
4.895162	Não binário vs Feminino	1.38172	1.252245	1.10	0.957	-2.131721
2.578555	prefiro não responder vs Feminino	2.38172	.0701549	33.95	0.000	2.184886
-2.500643	Masculino vs Irrelevante	-2.666365	.0590661	-45.14	0.000	-2.832088
2.507923	Não binário vs Irrelevante	-1	1.250278	-0.80	0.996	-4.507923
.	prefiro não responder vs Irrelevante	-4.44e-16	.	.	.	.
5.178201	Não binário vs Masculino	1.666365	1.251673	1.33	0.868	-1.84547
2.832088	prefiro não responder vs Masculino	2.666365	.0590661	45.14	0.000	2.500643
4.507923	prefiro não responder vs Não binário	1	1.250278	0.80	0.996	-2.507923

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of comparisons	
grupo_vinculo		21	

Sidak	Sidak		
Contrast	Std. err.	t	P> t [95% conf. interval]

+			
			grupo_vinculo
-.1724924	.4197928	-0.41	1.000
			Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
1.577508	.0816271	19.33	0.000
			Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
.5775076	.2359519	2.45	0.265
			Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-.0125307	.1029713	-0.12	1.000
			Docente vs Discente (estudiante)
1.577508	1.421423	1.11	0.999
			Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
.2704901	.1594745	1.70	0.863
			Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
1.75	.4117803	4.25	0.000
			Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.75	.4675183	1.60	0.911
			Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.1599617	.4165371	0.38	1.000
			Docente vs Discente (estudiante), Docente
1.75	1.477614	1.18	0.997
			Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.4429825	.4339725	1.02	1.000
			Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
			Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs
-1	.2213827	-4.52	0.000
			Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-1.590038	.0627702	-25.33	0.000
			Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
Docente, Técnico-administrativo			vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
2.22e-16	1.419077	0.00	1.000
			Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-1.307018	.1370004	-9.54	0.000
			Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
-.5900383	.2301096	-2.56	0.199
			Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1	1.436242	0.70	1.000
			Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo

- .3070175	.2603448	-1.18	0.997	-1.098037	.4840019	Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo vs Docente
1.590038	1.420465	1.12	0.998	-2.725834	5.905911	Técnico-administrativo vs Docente
.2830208	.1506958	1.88	0.731	-.1748462	.7408877	Técnico-administrativo vs Docente
-1.307018	1.425675	-0.92	1.000	-5.63872	3.024685	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo vs Docente

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
- .3382971	Irrelevante vs Feminino	-.5333333	.0695139	-7.67	0.000	-.7283696
.1260463	Masculino vs Feminino	-.1400241	.0948316	-1.48	0.779	-.4060945
4.980007	Não binário vs Feminino	1.466667	1.252209	1.17	0.937	-2.046674
1.661703	prefiro não responder vs Feminino	1.466667	.0695139	21.10	0.000	1.27163
.5742907	Masculino vs Irrelevante	.3933092	.0645046	6.10	0.000	.2123277
5.507923	Não binário vs Irrelevante	2	1.250278	1.60	0.688	-1.507923
1.787672	prefiro não responder vs Irrelevante	2	.	.	.	.
5.119279	Não binário vs Masculino	1.606691	1.251941	1.28	0.892	-1.905898
1.787672	prefiro não responder vs Masculino	1.606691	.0645046	24.91	0.000	1.425709

```

prefiro não responder vs Não binário | 2.22e-16 1.250278 0.00 1.000 -3.507923
3.507923
-----
-----

```

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

```

-----
|      Number of
|      comparisons
-----+-----
grupo_vinculo | 21
-----

```

```

-----
Sidak          Sidak
Contrast      Std. err.      t      P>|t|      [95% conf. interval]
-----+-----
Discente (estudante), Docente vs Discente (estudante) grupo_vinculo |
-1.2272036      .5102362      -0.45      1.000      -1.777481      1.323074 |
Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante) |
-1.4772036      .0828884      -5.76      0.000      -.7290477      -.2253596 |
Discente (estudante), Técnico-administrativo vs Discente (estudante) |
-1.1051106      .2221968      -0.47      1.000      -.7802229      .5700016 |
Docente vs Discente (estudante) |
-1.0250964      .1069701      -0.23      1.000      -.3501091      .2999164 |
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante) |
2.022796      1.067531      1.89      0.717      -1.220738      5.266331 |
Técnico-administrativo vs Discente (estudante) |
.0184104      .1571921      0.12      1.000      -.4591947      .4960155 |
Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente |
-1.25      .5034586      -0.50      1.000      -1.779685      1.279685 |
Discente (estudante), Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente |
.122093      .5440326      0.22      1.000      -1.53087      1.775056 |
Docente vs Discente (estudante), Docente |
.2021073      .507979      0.40      1.000      -1.341312      1.745527 |
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente |
2.25      1.177379      1.91      0.704      -1.327293      5.827293 |
Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente |
.245614      .5208737      0.47      1.000      -1.336984      1.828212 |
Discente (estudante), Técnico-administrativo |
vs |
Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo |
.372093      .2061576      1.80      0.789      -.2542863      .9984724 |

```

				Docente vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo	
.4521073	.0676174	6.69	0.000	.2466618	.6575528
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo					
2.5	1.064308	2.35	0.332	-.7337423	5.733742
				Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo	
.495614	.1335623	3.71	0.005	.0898047	.9014234
				Docente vs Discente (estudante), Técnico-administrativo	
.0800143	.2169632	0.37	1.000	-.5791966	.7392251
Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo					
2.127907	1.08409	1.96	0.659	-1.165942	5.421756
				Técnico-administrativo vs Discente (estudante), Técnico-administrativo	
.123521	.2456417	0.50	1.000	-.622825	.869867
				Docente, Técnico-administrativo vs Docente	
2.047893	1.066454	1.92	0.696	-1.192369	5.288155
				Técnico-administrativo vs Docente	
.0435068	.149703	0.29	1.000	-.4113439	.4983574
				Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	
-2.004386	1.072656	-1.87	0.739	-5.263492	1.25472

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
conf. interval]						
	grupo_genero					
1.818719	Irrelevante vs Feminino	1.622581	.0699066	23.21	0.000	1.426443
.2335976	Masculino vs Feminino	-.0338389	.0953185	-0.36	1.000	-.3012754
2.324023	Não binário vs Feminino	.2892473	.7252256	0.40	1.000	-1.745528
.8187186	prefiro não responder vs Feminino	.6225806	.0699066	8.91	0.000	.4264427
-1.474617	Masculino vs Irrelevante	-1.65642	.0647973	-25.56	0.000	-1.838222

.691967	Não binário vs Irrelevante		-1.333333	.7218485	-1.85	0.489	-3.358634
prefiro não responder vs Irrelevante		-1	.	.	.	.	.
2.35653	Não binário vs Masculino		.3230862	.724751	0.45	1.000	-1.710358
prefiro não responder vs Masculino		.6564195	.0647973	10.13	0.000	.474617	
.8382221	prefiro não responder vs Não binário		.3333333	.7218485	0.46	1.000	-1.691967

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]

+-----				
.7733029	.4721454	1.64	0.895	-1.6612414 2.207847
1.68997	.0821159	20.58	0.000	1.440473 1.939467
.4574115	.2035129	2.25	0.410	-.1609325 1.075755
.049165	.1067471	0.46	1.000	-.2751703 .3735003
-.3100304	.7142744	-0.43	1.000	-2.480248 1.860187
-.0205567	.1590429	-0.13	1.000	-.5037853 .4626718
.9166667	.4649498	1.97	0.651	-.4960147 2.329348
-.3158915	.5008521	-0.63	1.000	-1.837657 1.205874
-.7241379	.4699258	-1.54	0.937	-2.151938 .7036623

-1.083333	.8483061	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente	-1.28	0.991	-3.660786	1.49412
-.7938596	.4844894	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente	-1.64	0.895	-2.265909	.6781899
		Discente (estudiante), Técnico-administrativo				
		vs				
-1.232558	.1862109	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	-6.62	0.000	-1.798332	-.6667839
-1.640805	.068205	Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	-24.06	0.000	-1.848035	-1.433574
		Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo				
-2	.7095385	-2.82 0.098 -4.155828 .1558282				
-1.710526	.1362044	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo	-12.56	0.000	-2.124363	-1.296689
-.4082465	.1983089	Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo	-2.06	0.574	-1.010779	.1942858
-.7674419	.7335662	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo	-1.05	0.999	-2.996275	1.461391
-.4779682	.2307079	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo	-2.07	0.562	-1.17894	.2230037
-.3591954	.7128091	Docente, Técnico-administrativo vs Docente	-0.50	1.000	-2.524961	1.80657
-.0697217	.1523272	Técnico-administrativo vs Docente	-0.46	1.000	-.5325453	.3931019
.2894737	.7224933	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	0.40	1.000	-1.905716	2.484663

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
.5999272	Irrelevante vs Feminino	.4258065	.0620593	6.86	0.000	.2516857
.3580345	Masculino vs Feminino	.1156799	.086379	1.34	0.864	-.1266747

.7630611	Não binário vs Feminino		-.5741935	.4766183	-1.20	0.925	-1.911448
prefiro não responder vs Feminino		-.5741935	.0620593	-9.25	0.000	-.7483143	
-.4000728	Masculino vs Irrelevante		-.3101266	.060083	-5.16	0.000	-.4787022
-.141551	Não binário vs Irrelevante		-1	.4725608	-2.12	0.297	-2.32587
.3258703	prefiro não responder vs Irrelevante		-1	.	.	.	.
.	Não binário vs Masculino		-.6898734	.476365	-1.45	0.798	-2.026417
.6466706	prefiro não responder vs Masculino		-.6898734	.060083	-11.48	0.000	-.858449
-.5212978	prefiro não responder vs Não binário		-1.11e-16	.4725608	-0.00	1.000	-1.32587
1.32587							

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	
					grupo_vinculo
-.5673759	.396733	-1.43	0.969	-1.772791 .6380389	Discente (estudante), Docente vs Discente (estudante)
-1.734043	.0767949	-22.58	0.000	-1.967373 -1.500713	Discente (estudante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante)
-.3619495	.1850402	-1.96	0.665	-.9241668 .2002677	Discente (estudante), Técnico-administrativo vs Discente (estudante)
-.1698663	.0980196	-1.73	0.839	-.4676843 .1279517	Docente vs Discente (estudante)
.2659574	.0767949	3.46	0.012	.0326274 .4992875	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudante)
.0949048	.147296	0.64	1.000	-.3526324 .5424421	Técnico-administrativo vs Discente (estudante)

				Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		
-1.166667	.3892295	-3.00	0.057	-2.349283	.0159499	
				Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		
.2054264	.4240778	0.48	1.000	-1.083072	1.493924	
				Docente vs Discente (estudiante), Docente		
.3975096	.393967	1.01	1.000	-.7995011	1.59452	
				Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		
.8333333	.3892295	2.14	0.500	-.3492832	2.01595	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente		
.6622807	.4090211	1.62	0.904	-.5804697	1.905031	
				Discente (estudiante), Técnico-administrativo		
				vs		
				Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo		
1.372093	.168352	8.15	0.000	.8605802	1.883606	
				Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo		
1.564176	.0609129	25.68	0.000	1.379102	1.749251	
				Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo		
2				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo		
1.828947	.1256927	14.55	0.000	1.447049	2.210846	
				Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo		
.1920832	.1790329	1.07	0.999	-.3518819	.7360483	
				Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo		
.627907	.168352	3.73	0.004	.1163942	1.13942	
				Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo		
.4568543	.2100977	2.17	0.471	-.1814967	1.095205	
				Docente, Técnico-administrativo vs Docente		
.4358238	.0609129	7.15	0.000	.250749	.6208985	
				Técnico-administrativo vs Docente		
.2647711	.1396748	1.90	0.717	-.15961	.6891523	
				Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo		
-.1710526	.1256927	-1.36	0.982	-.5529515	.2108462	

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

		Number of
		comparisons
-----	+	-----
grupo_genero		10
-----		-----

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
-----		-----				
	grupo_genero					
-1.279478	Irrelevante vs Feminino	-1.453763	.0621179	-23.40	0.000	-1.628049
.0426461	Masculino vs Feminino	-.1807074	.0796067	-2.27	0.211	-.4040609
.6646512	Não binário vs Feminino	-.1204301	.2798152	-0.43	1.000	-.9055114
.7205217	prefiro não responder vs Feminino	.5462366	.0621179	8.79	0.000	.3719514
1.41274	Masculino vs Irrelevante	1.273056	.0497854	25.57	0.000	1.133373
2.098825	Não binário vs Irrelevante	1.333333	.2728331	4.89	0.000	.5678418
.	prefiro não responder vs Irrelevante	2	.	.	.	.
.8384089	Não binário vs Masculino	.0602773	.2773382	0.22	1.000	-.7178544
.8666275	prefiro não responder vs Masculino	.7269439	.0497854	14.60	0.000	.5872604
1.432158	prefiro não responder vs Não binário	.6666667	.2728331	2.44	0.138	-.0988249
-----		-----				
-----		-----				

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_vinculo	21

Sidak	Sidak				
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]	Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero				
-2.055269	Irrelevante vs Feminino	.0684469	-32.83	0.000	-2.439354
.0511831	Masculino vs Feminino	.0912422	-2.24	0.224	-.4608158
3.208568	Não binário vs Feminino	.2812879	8.60	0.000	1.630142
-.0552693	prefiro não responder vs Feminino	.0684469	-3.61	0.003	-.4393543
2.211775	Masculino vs Irrelevante	.0603337	33.85	0.000	1.873216
5.432158	Não binário vs Irrelevante	.2728331	17.10	0.000	3.901175
.	prefiro não responder vs Irrelevante	2	.	.	.
3.408156	Não binário vs Masculino	.2794245	9.39	0.000	1.840186
.1267836	prefiro não responder vs Masculino	.0603337	-0.70	0.999	-.2117746
-1.901175	prefiro não responder vs Não binário	.2728331	-9.77	0.000	-3.432158

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons

Sidak	Sidak				
Contrast	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	
+-----					
					grupo_vinculo
					Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
-0.0628166	.4315878	-0.15	1.000	-1.374133	1.248499
					Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-2.229483	.0824577	-27.04	0.000	-2.480019	-1.978948
					Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-0.0666926	.2290551	-0.29	1.000	-0.7626428	.6292577
					Docente vs Discente (estudiante)
-0.1336978	.1040747	-1.28	0.991	-0.4499134	.1825178
					Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
1.270517	1.067497	1.19	0.996	-1.972916	4.51395
					Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-0.1505359	.1499067	-1.00	1.000	-0.6060055	.3049336
					Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
-2.166667	.4236376	-5.11	0.000	-3.453827	-.8795064
					Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
-0.003876	.4744847	-0.01	1.000	-1.445528	1.437776
					Docente vs Discente (estudiante), Docente
-0.0708812	.4283702	-0.17	1.000	-1.372421	1.230659
					Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
1.333333	1.145522	1.16	0.997	-2.147165	4.813832
					Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
-0.0877193	.4417483	-0.20	1.000	-1.429906	1.254468
					Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs
					Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
2.162791	.2136983	10.12	0.000	1.5135	2.812082
					Docente vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
2.095785	.0635002	33.00	0.000	1.90285	2.288721
					Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
3.5	1.064308	3.29	0.022	.2662577	6.733742
					Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
2.078947	.1251909	16.61	0.000	1.698573	2.459321
					Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
-0.0670053	.2229333	-0.30	1.000	-.7443552	.6103447
					Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1.337209	1.08555	1.23	0.994	-1.961073	4.635492
					Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
-0.0838433	.2476686	-0.34	1.000	-.8363479	.6686612
					Docente, Técnico-administrativo vs Docente
1.404215	1.0662	1.32	0.987	-1.835278	4.643707

-.0168381	.1403746	-0.12	1.000	-.4433456	Técnico-administrativo vs Docente	
				.4096695		
-1.421053	1.071645	-1.33	0.986	-4.677089	Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo	
				1.834984		

Pairwise comparisons of marginal linear predictions

Margins: asbalanced

	Number of comparisons
grupo_genero	10

conf. interval]		Contrast	Std. err.	Sidak t	P> t	Sidak [95%
	grupo_genero					
-3.766802	Irrelevante vs Feminino	-3.951965	.0659918	-59.89	0.000	-4.137128
-.2950019	Masculino vs Feminino	-.5746416	.0996632	-5.77	0.000	-.8542814
1.233198	Não binário vs Feminino	1.048035	.0659918	15.88	0.000	.8628718
1.233198	prefiro não responder vs Feminino	1.048035	.0659918	15.88	0.000	.8628718
3.586878	Masculino vs Irrelevante	3.377323	.0746848	45.22	0.000	3.167769
.	Não binário vs Irrelevante	5	.	.	.	.
.	prefiro não responder vs Irrelevante	5	.	.	.	.
.	Não binário vs Masculino	1.622677	.0746848	21.73	0.000	1.413122
1.832231	prefiro não responder vs Masculino	1.622677	.0746848	21.73	0.000	1.413122
1.832231	prefiro não responder vs Não binário	-2.22e-16	9.31e-10	-0.00	1.000	-2.61e-09
2.61e-09						

Margins: asbalanced

Sidak	Std. err.	t	P> t	[95% conf. interval]	grupo_vinculo
					Discente (estudiante), Docente vs Discente (estudiante)
-.4182848	.568267	-0.74	1.000	-2.144976 1.308407	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-.5016181	.0938585	-5.34	0.000	-.7868091 -.2164272	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
.1262889	.2663154	0.47	1.000	-.6829162 .9354939	Docente vs Discente (estudiante)
.3141208	.1154206	2.72	0.130	-.036587 .6648287	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
1.498382	.0938585	15.96	0.000	1.213191 1.783573	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante)
-.2184323	.193476	-1.13	0.998	-.8063132 .3694486	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
-.0833333	.5604622	-0.15	1.000	-1.78631 1.619643	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.5445736	.6133779	0.89	1.000	-1.319188 2.408335	Docente vs Discente (estudiante), Docente
.7324056	.5644736	1.30	0.989	-.9827595 2.447571	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
1.916667	.5604622	3.42	0.014	.2136901 3.619643	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente
.1998525	.5854413	0.34	1.000	-1.579023 1.978728	Discente (estudiante), Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
.627907	.2492277	2.52	0.222	-.1293769 1.385191	Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
.815739	.0671751	12.14	0.000	.6116259 1.019852	Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo

.2831858	.1691849	1.67	0.876	-.2308862	.7972579	Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Docente, Técnico-administrativo
						Docente vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
.187832	.258122	0.73	1.000	-.5964773	.9721413	
						Docente, Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
1.372093	.2492277	5.51	0.000	.6148091	2.129377	
						Técnico-administrativo vs Discente (estudiante), Técnico-administrativo
-.3447211	.3012275	-1.14	0.998	-1.260007	.5705651	
						Docente, Técnico-administrativo vs Docente
1.184261	.0671751	17.63	0.000	.980148	1.388374	
						Técnico-administrativo vs Docente
-.5325531	.1820331	-2.93	0.071	-1.085664	.0205582	
						Técnico-administrativo vs Docente, Técnico-administrativo
-1.716814	.1691849	-10.15	0.000	-2.230886	-1.202742	
