



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAINA MOREIRA DE OLIVEIRA GOULART

**A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE GOIÁS E OS
SENTIDOS DA DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

Junho de 202

JANAINA MOREIRA DE OLIVEIRA GOULART

**A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE GOIÁS E OS
SENTIDOS DA DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Políticas e Instituições
Educaionais

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

Junho de 2022.

G694 Goulart, Janaina Moreira de Oliveira.
A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da
desdemocratização do ensino público / Janaina Moreira de Oliveira
Goulart. Rio de Janeiro, 2022.
256 f.

Orientadora: Daniela Patti do Amaral.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, 2022.

1. Militarização de escolas. 2. Colégios militarizados. 3. Gestão
democrática de ensino. 4. Educação e Estado - Goiás. 5. Ensino público.
I. Amaral, Daniela Patti do. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

CDD: 373.24



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Aos 29 dias do mês de junho de **2022**, às 9h30, no salão Moniz Aragão, localizado no Palácio Universitário da UFRJ, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada **"A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público"** de autoria da doutoranda Janaina Moreira de Oliveira Goulart, candidata ao título de **Doutora em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ), Profa. Dra. Miriam Fábila Alves (UFG); Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ); Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ) e Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha (UNICAMP - participação por videoconferência); considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Eu, Daniela Patti do Amaral, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata no verso.

A banca destaca o tema da pesquisa, o debate contemporâneo sobre militarização das escolas públicas e recomenda divulgação em periódicos e eventos acadêmicos.

Cont. Ata de Defesa de Tese da doutoranda Janaina Moreira de Oliveira Goulart

Daniela P. Amaral

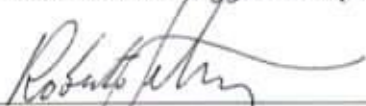
Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ)



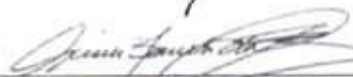
Profa. Dra. Miriam Fábila Alves (UFG)

Telma Vinha

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha (UNICAMP – participação por videoconferência)



Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)



Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)



Janaina Moreira de Oliveira Goulart – candidata

Esta tese é dedicada à minha mãe, Raymunda Moreira de Oliveira, minha primeira professora, com quem tive o privilégio de atravessar, em protesto, ruas e avenidas em prol da redemocratização do Brasil, nos anos 1980.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra, toda glória, louvores e adoração. “*Minha vitória não é saber que eu tenho grana, e sim reconhecer que sem Deus não aconteceria*¹”.

“*Pai (in memoriam), não ‘tô’ na área que o senhor queria*”, pois o senhor sempre desejou que eu abraçasse a carreira militar pela Marinha do Brasil. Mas sou grata ao senhor por seu amor, cuidados e desejos de que eu fosse além. Sigo te amando.

“*Mãe, lembra que eu disse que conseguiria?*” Gratidão por acreditar, incentivar, investir e, da maneira que você pode, me proporcionar condições para estudar. Obrigada por me ensinar a ler, a escrever, a gostar de livros, de música, de pesquisar e de questionar. Se eu pudesse escolher, seria de novo a sua filha!

Amor Julio Cesar, eu “*Lembro legal quando não tinha nada, quando ‘nós’ não era nada...*” e quando, mesmo contrariando as expectativas, abraçamos o lema: “*Arruma a casa e depois pensa na decoração*”, e a nossa potente parceria nos fortaleceu para que pudéssemos **ocupar** os lugares que antes só faziam parte dos nossos sonhos. Ao seu lado, não me tornei só Mestre e Doutora em Educação, mas também descobri que o que me faz ir em frente não é o que está fora, mas sim o que está dentro de mim e do lar que juntos construímos. Com você, mamãe e os mascotes, Nelson Mandela (*in memoriam*) e Nina, “*É que eu me sinto a pessoa mais feliz desse mundo*” e percebo que a minha força vem do “*Sorriso da minha família que vale mais que ouro*”. “Neoqueav!”

“*Saudade fica se vidas se vão.*” Irmão (*in memoriam*): “*Se precisasse, eu faria tudo de novo*” por você!

“*Eu sei que toda glória vai ser dada a Deus, mas não posso esquecer daquele que me deu a mão*”: gratidão imensa à minha orientadora, Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral, mulher que inspira a muitos e muitas! Me ensinou não só a pesquisar, mas também me provocou a **assumir o lugar de mulher pesquisadora** com toda a ética, honestidade, diligência e constância que a ciência exige.

“*Daqueles, porque foi mais de um. Sem eles, lugar nenhum*”, gratidão eterna à Prof^a. Dra. Giselle Sarti, amiga, confidente, intelectual e revisora final desta tese. A “Gi”, generosamente, foi a minha mentora e a grande incentivadora para que eu me lançasse nesse desafio do Doutorado, desde a publicação do Edital. Marcou o início e o fim desta caminhada.

¹ Os trechos em itálico são fragmentos retirados da canção “Gratidão” composição do rapper L7nnon. Canal YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/70POHUZTT1s>.

Agradeço as amigadas que fiz neste grupo de pesquisa, os quais certamente me ensinaram mais do que as lições necessárias para a vida acadêmica: Bethânia Bittencourt Costa e Silva, Caroline Domingues da Silva Teles de Assis, Cleber Ribeiro de Souza, Débora Silva Quirino do Nascimento, Djenane Luisa Freire Firmino, Eduardo Gomes Neto, Evelin Christine Fonseca de Souza, Felipe de Souza Araújo, Marcela Moraes de Castro e Pedro Rafael Oliveira Pinto, pesquisadoras e pesquisadores cujas histórias de vida e profissão semearam em mim esperanças e coragem para um mundo melhor.

Agradecimentos especiais às queridas Solange Rosa, secretária do PPGE/UFRJ, Érica Resende, bibliotecária do CFCH/UFRJ e Daniele Grazinoli, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ: mulheres incríveis, sempre prestativas, acolhedoras, que, com seus saberes e fazeres, atenuam as dificuldades da vida acadêmica dos estudantes trabalhadores. Incluo nesta lista o querido Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares, por quem tenho profunda admiração e carinho, assim como os demais docentes da UFRJ que muito acrescentaram à minha trajetória acadêmica.

À banca examinadora que aceitou com grande entusiasmo fazer parte deste momento da minha vida acadêmica, generosidade, brilhantismo e cuidado não faltaram!

À Rede Nacional de Pesquisa sobre a Militarização da Educação, por cada contribuição que em muito ajudou na escrita desta tese.

“Lembro de cada momento no qual me dedicava, vi que o dinheiro não era tudo que eu mais precisava”, para cada gesto que o vil metal não consegue pagar, agradeço a generosidade dos queridos amigos-irmãos, que se eu fosse citar poderia incorrer na ingratidão do esquecimento. Agradeço sobretudo por vibrarem junto comigo em mais essa conquista. Todavia, não poderia deixar de mencionar a querida e saudosa Jociléa Alves (*in memoriam*), que com seu sorriso iluminado e abraço carinhoso, comemorou – de perto ou de longe - cada pequena ou grande conquista que eu alcançava.

Aos meus ex-alunos e às minhas ex-alunas do Colégio Estadual Doutor Alfredo Backer, que nutriram junto comigo o sonho de me tornar doutora. Aos queridos gêmeos, Diogo e Diego (*in memoriam*), minha lembrança, meu carinho e minha gratidão por tanto incentivo.

E, sobre hoje ser uma Doutora em Educação, digo: *“Se precisasse, eu faria tudo de novo.*

O TEMPO NÃO PARA

Agenor de Miranda Araújo Neto e Arnaldo Pires Brandão

Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo de
namorada
Eu sou mais um cara

Mas se você achar
Que eu 'to derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para

Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta

A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para

Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro

Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha,
maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para

Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta

A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
Não, o tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para

RESUMO

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público.** Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A política de militarização de escolas públicas ocorre no Brasil desde os anos 1990. Entretanto, especificamente no estado de Goiás, após ter hibernado por vinte e dois anos, essa política foi recolocada em cena, em 1998, pelo ex-governador Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB), através de um regime de parceria entre a Secretaria de Educação do estado de Goiás (SEDUC/GO) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP/GO). Até 2005, seis escolas estaduais haviam sido transformadas em Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás (CEPMG), em 2013, ocorreu uma franca expansão, de modo que, atualmente, a instância subnacional conta com 63 unidades sob este regime. A presente pesquisa de cunho bibliográfico e documental apresenta como essa política educacional fere os princípios legais (BRASIL, 1988; 1996; 2014), configurando-se, a partir das concepções de Tilly (2013), como uma desdemocratização do ensino público. Neste estudo, a militarização de escolas é compreendida como um processo de transformação de unidades públicas já existentes, as quais passam a funcionar sob a lógica de uma educação pautada nos princípios da guerra, da hierarquia, da obediência, do individualismo e da meritocracia, encampando, inclusive de forma concomitante, os ideais neoliberais que circunscrevem o ensino público em uma perspectiva individualista, performática e com práticas gerencialistas. Aprioristicamente, considerou-se o debate sobre democracia, tendo como principais interlocutores teóricos: Amaral (2018a, 2018b, 2019); Bobbio (1986, 1987, 1998); Mouffe (1999, 2001, 2005, 2010, 2013, 2015) e Tilly (2013). Como ferramenta teórico-metodológica, o ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) auxilia na compreensão dos movimentos realizados pelos atores da cena goiana, permitindo, a partir dos contextos de influência e de produção de textos, identificar os aspectos desdemocratizantes do processo da militarização. A tese ainda apresenta um debate sobre a juventude, em diálogo com Novaes (2014, 2016, 2019), considerando a população atendida por esse modelo de escola e a criação de desigualdades categóricas significativas e duráveis (TILLY, 2013), tendo em vista as práticas antidemocráticas dos CEPMG. Concluímos ainda que, além de apresentar os aspectos desdemocratizantes desse modelo, o estudo se constitui como uma ferramenta teórico-metodológica capaz de contribuir para análises de outras políticas educacionais, com especial relevo para aquelas onde há a inserção do militarismo no ensino público.

Palavras-chave: Colégios militarizados; Militarização de escolas; Ensino público; Democracia; Desdemocratização.

ABSTRACT

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **The militarization of schools in the State of Goiás and the senses of de-democratization in public education.** Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The policy of militarization of public schools occurs since 1990 in Brazil. Although, specifically in the State of Goiás, this policy has come to the scene, in 1998, after being put aside for twenty years, by the ex-governor Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB), by means of the partnership between the State of Goiás Education Secretary (SEDUC/GO) and the Public Security Secretary (SSP/GO). Until 2005, six State Schools had been turned into State Schools of Military Police of the State of Goiás (CEPMG); in 2013, it occurred a booming expansion, in such a way that, nowadays, the subnational instance counts with 63 units under this regime. The present bibliographic and documental research presents how this educational policy injures legal principles (BRASIL, 1988; 1996; 2014), constituting, according to conceptions of Tilly (2013), a de-democratization of public education. In this study, the militarization of schools is understood as a process of transformation of already existent public institutions, which start to function under the logic of an education based on warlike, hierarchical, obedience, individualist, and meritocratic principles, including, concomitantly, the neoliberal ideals which circumscribe public education in an individualist and performative view, with managerialism practices. First, the debate around democracy was considered, having as main theoretical interlocutors: Amaral (2018a, 2018b, 2019); Bobbio (1986, 1987, 1998); Mouffe (1999, 2001, 2005, 2010, 2013, 2015) and Tilly (2013). As theoretical and methodological source, the cycle of policies proposed by Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994) helped us understand the movements of the authors of the scene in Goiás, allowing us to identify the de-democratization aspects of the militarization process, out of influence contexts and of texts productions. The research also presents a debate about youth, in a dialogue with Novaes (2014, 2016, 2019), considering the population which this education model serves, as well as the creation of significant, endurable, and categorical inequalities (TILLY, 2013), observing the antidemocratic practices of the CEPMG. We still conclude that, besides presenting the de-democratizing aspects of this model, this study constitutes a theoretical and methodological resource able to contribute to other educational policies analyses, with special highlighting to those ones in which there is the insertion of militarism in the public sector.

Keywords: militarized schools; Militarization of schools; Public education; Democracy; De-democratization.

RESUMÉN

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **La militarización de las escuelas en el Departamento de Goiás y los sentidos de la ‘desdemocratización’ en la enseñanza pública.** Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

La política de militarización de escuelas públicas ocurre en Brasil desde los años 1990. Sin embargo, específicamente en el departamento de Goiás, después de hibernar durante veintidós años, esta política fue reemplazada en la escena, en 1998, por el exgobernador Marconi Ferreira Perillo Júnior (PSDB), a través de un movimiento de asociación entre la Secretaría de Educación del Departamento de Goiás (Seduc/GO) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP/GO). Hasta 2005, seis escuelas del departamento se habían convertido en Colegios Departamentales de la Policía Militar de Goiás (CEPMG), en 2013, hubo una expansión franca, de modo que la instancia departamental actualmente tiene 63 unidades bajo este régimen. La presente investigación bibliográfica y documental presenta cómo esta política educativa viola los principios legales (Brasil, 1988; 1996; 2014), configurándose, de la mano de las concepciones de Tilly (2013), como un debilitamiento de la democracia (“desdemocratización”) en la educación pública. En esta investigación, la militarización de escuelas es entendida como un proceso de transformación de unidades públicas ya existentes, las cuáles pasan a operar bajo la lógica de una educación basada en los principios de la guerra, de la jerarquía, de la obediencia, del individualismo y de la meritocracia, adoptando, incluso de modo concomitante, los ideales neoliberales que circunscriben la educación pública en perspectivas individualistas, performativas y de prácticas gerenciales. Primeramente, se ha considerado el debate acerca de la democracia, teniendo como interlocutores principales: Amaral (2018a, 2018b, 2019); Bobbio (1986, 1987, 1998); Mouffe (1999, 2001, 2005, 2010, 2013, 2015) y Tilly (2013). Como herramienta teórico-metodológica, el ciclo de políticas propuesto por Bowe, Ball e Gold (1992) y Ball (1994) ayuda a comprender los movimientos realizados por los actores de la escena política del departamento, permitiendo, desde los contextos de influencia y de producción de textos, identificar los aspectos ‘desdemocratizantes’ del proceso de militarización. La tesis todavía presenta un debate acerca de la juventud, en un diálogo con Novaes (2014, 2016 y 2019), considerándola como la población atendida por ese modelo de escuela, y la creación de desigualdades categóricas significativas y duraderas (TILLY, 2013), teniendo en cuenta las prácticas antidemocráticas de los CEPMG. Concluimos que, además de presentar los aspectos ‘desdemocratizantes’ de este modelo, el estudio es una herramienta teórica metodológica capaz de contribuir al análisis de otras políticas educativas, con especial importancia a aquellos en los que ya ha llegado el militarismo en la enseñanza pública.

Palabras claves: Colegios militarizados; Militarización de escuelas; Enseñanza pública; Democracia; Educación pública.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves.....	192
Figura 2: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves (janeiro a abril).....	193
Figura 3: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves (maio a dezembro).....	193
Figura 4: Categorias de Sócio Contribuintes do CEPMG Nivo das Neves.....	195

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Motivações nas pautas das ocupações estudantis em cada estado	38
QUADRO 2: Principais acontecimentos e realizações da vida política de Marconi Ferreira Perillo Júnior	40
QUADRO 3: Dimensões parcialmente independentes de variações entre os regimes.....	88
QUADRO 4: Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil.....	103
QUADRO 5: Escolas Militares Federais (Sistema de Colégio Militar do Brasil e a Fundação Osório)	107
QUADRO 6: Colégios ou Escolas Militarizadas por Unidade da Federação.....	108
QUADRO 7: Colégios ou Escolas Militarizadas Municipais separadas por estados.....	111
QUADRO 8: Etapas da implantação do projeto das escolas-piloto em 2020.....	112
QUADRO 9: Possibilidades de ensino e aprendizagem a partir das funções do Conselho Escolar	177

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição de militares ativos e na reserva atuando nos cargos da administração pública federal (2020)	98
--	----

LISTA DE SIGLAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALEGO	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
BDTD	Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CE	Conselho Escolar
CEF	Coordenação do Ensino Fundamental
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CEPIS	Centros de Ensino em Período Integral
CEPMG	Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás
CF	Constituição Federal
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CMs	Colégios Militares
CEPM	Comando de Ensino da Polícia Militar
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREPFC	Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
EC	Emenda Constitucional

ECIM	Escolas Cívico-militares
Sem	Escolas Militarizadas
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GA	Google Acadêmico
GAFCE	Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
GD	Gestão Democrática
GE	Grêmios Estudantis
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais
GO	Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFG	Instituto Federal de Goiás
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPMF	Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira
ITEGOS	Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MP/DF	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MTB	Ministério do Trabalho
MS	Ministério da Saúde
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OS	Organização Social
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OSE	Organização Social de Educação
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-militares
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PL	Partido Liberal
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGO	Polícia Militar do Estado de Goiás
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP	Progressistas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PROEDUC	Promotoria de Justiça e Defesa da Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PPB	Partido Progressista Brasileiro
Ppp	Parcerias público-privado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSD	Partido Social Democráticos
PSL	Partido Social Liberal
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
RePME	Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEAPA	Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Governo do Estado de Goiás
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/GO	Secretaria Estadual de Educação
SEDUCE/GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro
SME/DC	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SINAJUVE	Sistema Nacional da Juventude
SSP	Secretaria de Estado da Segurança Pública
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília (IFG)
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS.....	16
INTRODUÇÃO – Contextualizando a pesquisa	24
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO E AS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA.....	26
1.1 Objetivos.....	32
1.2 Universo da pesquisa: o estado de Goiás.....	34
1.3 O agronegócio, os negócios em educação e os imbricamentos com a vida política de Marconi Ferreira Perillo Júnior.....	39
CAPÍTULO 2 – O NEOLIBERALISMO E OS INDÍCIOS DO PROCESSO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	43
2.1 A Nova Gestão Pública no Brasil e sua influência nas políticas educacionais: o novo sob as ideias do velho.....	45
2.2 O neoliberalismo e as suas implicações na educação: os indícios da desdemocratização.....	55
2.3 É possível um processo de desdemocratização dentro de uma democracia?.....	59
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	65
3.1 A revisão de literatura e as possibilidades para a pesquisa.....	68
3.2 Concepções de democracia: elementos basilares.....	73
3.2.1 A escala da democracia.....	74
3.2.2 As contribuições sobre democracia em Norberto Bobbio.....	77
3.2.3 As dimensões da “política” e do “político” na democracia pluralista de Chantal Mouffe.....	81
3.2.4 A democracia por Charles Tilly.....	85
3.3 O conceito de desdemocratização na perspectiva de Charles Tilly.....	87
CAPÍTULO 4 – O CENÁRIO DA DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO.....	91
4.1 A hipermilitarização da vida: uma das facetas do neoliberalismo no Brasil.....	94
4.2 O militarismo e a militarização na educação pública brasileira.....	99
4.2.1 O Sistema Colégio Militar do Brasil.....	104
4.2.2 Escolas Públicas Militarizadas: a primeira geração.....	107
4.2.3 As Escolas Cívico-Militares: a segunda geração da militarização.....	111
CAPÍTULO 5 – JUVENTUDE E A DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: REFLEXÕES SOBRE O CENÁRIO BRASILEIRO.....	119

5.1 Juventude ou Juventudes?.....	121
5.2 A desigualdade categórica durável e uma juventude brasileira em risco.....	126
5.3 Moralizar e militarizar a juventude: a escola como agência de resgate dos valores, da moral e dos bons costumes da sociedade.....	131
5.4 A escola como espaço de contato da juventude com o processo de desdemocratização do ensino público.....	138
CAPÍTULO 6 - A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE GOIÁS: UM CASO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.....	147
6.1 A Reforma Educacional para Goiás: um ponto de partida na desdemocratização do ensino.....	148
6.2 As Organizações Sociais em Educação e a desdemocratização no ensino público de Goiás.....	151
6.3 A militarização das escolas no estado de Goiás: um caso de desdemocratização no ensino público.....	159
CAPÍTULO 7 – A DIMENSÃO DA GESTÃO (DES) DEMOCRÁTICA NA LÓGICA DA MILITARIZAÇÃO.....	166
7.1 A escola como espaço de ensino e aprendizagem de experiências democráticas.....	169
7.1.1 Os Conselhos Escolares.....	175
7.1.2 Grêmios Estudantis.....	177
7.1.3 O Projeto Político Pedagógico.....	179
7.2 A incompatibilidade da gestão democrática do ensino público com o modelo de militarização: uma análise sobre o Regimento Interno dos CEPMG.....	182
7.2.1 A Gestão Democratista para os CEPMG na forma da Lei Estadual 14.044/2021.....	183
7.2.2 A dinâmica organizacional dos CEPMG: uma análise a partir do Regimento Escolar.....	186
7.2.2.1 – Do Conselho Escolar no contexto dos CEPMG.....	189
7.2.2.2 A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).....	190
7.2.3.3 O Grêmios Estudantis nos CEPMG.....	197
7.3 – Aderência, resistência ou resiliência: quais perspectivas para a militarização da educação no Brasil?.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXO A – LISTA DE CEPMG.....	232

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA REDE DE PESQUISA SOBRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	237
ANEXO C - DESPACHO DA 2ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO – PROEDUC	241

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Durante o período em que esta tese estava sendo escrita, o mundo vivenciou a pandemia “de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus” (FIOCRUZ, 2022), identificado na cidade chinesa de Wuhan, no final de 2019. Em 30 de janeiro do ano seguinte, “a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a infecção humana pelo novo Coronavírus como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional” (FIOCRUZ, 2022). Já na primeira semana de fevereiro, o Ministério da Saúde (MS) realizou a publicação da Portaria nº 188 (BRASIL, 2020), em que tornava oficial a emergência em saúde pública de importância nacional, por conta da pandemia.

De acordo com um Boletim Especial publicado pela FIOCRUZ, em janeiro de 2022, documento que apresenta um balanço do período de janeiro de 2020 a janeiro de 2022², o número de óbitos em todo o mundo, até 30 de janeiro de 2022, chegava a um total de 6,3 milhões de pessoas. O Brasil, com mais de 660 mil mortes até a finalização desta tese, representava mais de 10% do total deste número (BRASIL, 2022). Os dados publicados no documento da Fiocruz informam que alguns países alcançaram sucesso no enfrentamento da pandemia, conseguindo atenuar o número de óbitos, considerando o contexto social, econômico e político para essa ação. No entanto, outros falharam de forma acintosa e apresentaram os piores indicadores do mundo, com altas taxas de mortalidade (FIOCRUZ, 2022).

No Brasil, o negacionismo, as falsas notícias, o discurso incrédulo sobre o vírus, reduzindo-o a uma simples gripe, a orientação do uso da cloroquina e o descrédito na ciência e na vacina causaram um retardamento nas ações preventivas, sobretudo quanto ao uso de máscara e à adoção do isolamento e do distanciamento social. A respeito disso, Morel (2021) ressalta que:

Declarações do presidente da República minimizam a gravidade da Covid-19. Essas são algumas das recorrentes expressões do negacionismo da pandemia no Brasil hoje que se articulam com outros movimentos negacionistas que vêm ganhando força nos últimos anos. Há o negacionismo científico, que tem como principais expoentes atualmente o movimento antivacina e o terraplanismo (MOREL, 2021, p. 2).

² FIOCRUZ. Boletim Observatório Covid-19 é uma publicação do Observatório Covid-19 /Fiocruz. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/boletim_covid_2022balanco_2_anos_pandemia-redb.pdf Acesso em: 15 de abr., 2022.

Morel (2021) ainda afirmou que houve um crescimento dos discursos negacionistas durante a pandemia, tangenciando entre o negacionismo climático, a negação da crise ecológica em curso, assim como o negacionismo histórico, que nega acontecimentos, como a ditadura militar e a escravidão no Brasil e, geralmente, nega também o holocausto (MOREL, 2021, p. 2). Alves e Reis (2021, p. 816) apontam que, desde 2016, o Brasil assiste à ruína dos desenvolvimentos conquistados em diferentes áreas ao longo de uma década. É o que as autoras denominam como uma ponte para o passado, referindo-se ao *slogan* “Uma ponte para o futuro”, da plataforma do governo de Michel Temer (PMDB), político que assumira a presidência do país, após o golpe jurídico, midiático e parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Vana Rousseff.

Entretanto, é importante acrescentar a essa contextualização fatos que ocorreram anos antes da pandemia, quando a democracia no Brasil também esteve sob forte ameaça. A demarcação temporal se dá a partir dos protestos de junho de 2013, que inauguraram uma crescente insatisfação da população com o governo da presidenta Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). As manifestações foram deflagradas, tendo, como principal motivo, o aumento das tarifas dos transportes públicos. Nesse período, a popularidade da presidenta oscilou entre boa, média e regular, até março de 2015, quando o protesto “Fora Dilma!” chegou às ruas, sob as pressões da midiática Operação Lava Jato³, da crise hídrica, da crise energética, dos ajustes fiscais e da reversão de algumas promessas de campanha.

O processo de cassação do mandato da presidenta teve início em 2 de dezembro de 2015, a partir do prosseguimento, dado pelo ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, a um pedido de um grupo de juristas que, sob a alegação de que Dilma havia cometido crime de responsabilidade fiscal, pediam a sua destituição do cargo. Todo o imbróglio durou 273 dias, culminando com a cassação, em 31 de agosto de 2016 (SENADO FEDERAL, 2016). Em seu lugar, assumira o vice-presidente Michel Temer (MDB), permanecendo no cargo até a posse de Jair Messias Bolsonaro, em janeiro de 2019.

A vitória do ex-deputado federal e capitão reformado do Exército Brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, à época, filiado ao PSL, provocou um silêncio cortante nos grupos contrários às suas propostas de governo, de tal monta, que sua vitória no pleito repercutiu,

³ Operação conduzida pela Polícia Federal iniciada em março de 2014, com o objetivo de investigar um esquema de corrupção na Petrobras, uma das maiores estatais do país, envolvendo políticos, doleiros, empresários e agentes públicos.

inclusive, na imprensa internacional⁴. Bolsonaro, através do apoio da coligação *Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos* (PSL/PRTB), foi eleito em outubro de 2018, obtendo um total de 57.797.847 dos votos válidos, o que representou 55,13% do eleitorado brasileiro. Bolsonaro derrotou, no segundo turno, o candidato do PT, o professor universitário e ex-prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad, que obteve um percentual de 44,87% dos votos⁵.

De acordo com as informações do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), nessa eleição, compareceram às urnas 115,9 milhões de eleitores, e esse número correspondeu a 78,70% do total de cidadãos aptos a votar. Desse total, as abstenções representaram 21,30%, enquanto os votos brancos e nulos somaram, respectivamente, 2,14% e 7,43%. Sobre isso, Renato Janine Ribeiro afirmou que, “na eleição de 2018, a direita aderiu em massa à extrema-direita pouco se importando com os direitos humanos, cuidados ambientais, a importância da educação e do desenvolvimento” (RIBEIRO, 2019, p. 330). E foi assim que o Brasil elegeu Jair Bolsonaro como presidente da República.

Diante disso, conforme assevera Bobbio (1986, p.18):

No que diz respeito às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas - e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão.

No decurso da sua carreira como parlamentar, Bolsonaro se destacou por seus discursos em defesa dos direitos para militares ativos, inativos e aposentados, apoiando, por outro lado, a defesa da redução da maioridade penal, do direito à legítima defesa e da possibilidade de aquisição de armas de fogo para os cidadãos sem antecedentes criminais. Também defendeu o retorno do voto impresso e atuou em favor de medidas para garantir o

⁴ Manchete do dia 28/10/2018, no site do G1: Imprensa internacional repercute a vitória de Bolsonaro na eleição presidencial. Veículos de imprensa dos EUA, Europa e América Latina repercutiram resultado da eleição brasileira e destacaram guinada à direita na política do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/10/28/imprensa-internacional-repercute-a-vitoria-de-bolsonaro-na-eleicao-presidencial.ghtml> Acesso em: 03 de abr., 2022.

⁵ Haddad teve a sua candidatura protocolada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no início de setembro de 2018 junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), substituindo Luiz Inácio Lula da Silva, após o referido órgão ter considerado o ex-Presidente da República inelegível, com base na Lei Complementar nº 135 de 04/06/2010 (BRASIL, 2010), popularmente conhecida como ‘Lei da Ficha Limpa’. Lula, preso em abril de 2018, foi acusado de ter recebido propina em uma ação capitaneada pelo ex-juiz Sérgio Moro. A ação questionável e, posteriormente, considerada ilegal, retira Lula do cenário político, impedindo-o de concorrer à presidência no pleito de 2018. Essa retirada do ex-presidente, a partir das estratégias de Moro, turva a dimensão democrática do pleito, considerando que para isso, o ex-juiz não só realiza ações sincronizadas com o calendário eleitoral, como também tem seus movimentos robustecidos pelas grotescas manipulações da grande mídia, a exemplo do depoimento do ex-ministro Antônio Pallocci, das publicizações de conversas telefônicas sem autorizações judiciais, dentre outros meios ilegais.

excludente de ilicitude das ações policiais, além de sobressair-se em defesa dos valores cristãos e da família, conforme a sua biografia publicada no site do Planalto⁶.

Explorando o quanto foi possível todas as frustrações da população com os governos anteriores, especificamente os do PT, intensificada pela pirotecnia da ‘Operação Lava Jato’ a Coligação de Bolsonaro, ainda que com promessas e discursos problemáticos e antidemocráticos, apropriou-se da insatisfação popular, e representou, de alguma forma, uma espécie de esperança, mesmo que baseada em compromissos frágeis, alguns até excludentes do ponto de vista social. Dessa maneira, alcançou a vitória através da vontade da maioria.

Sobre isso, Ribeiro (2019, p. 320) ajuda na compreensão dessa conjectura, quando conclui que: “Uma sociedade mal politizada reduz a política aos políticos, isto é, aos profissionais”. Uma outra interpretação sobre o que ocorreu no Brasil, em 2018, seria como algo semelhante ao que sucedeu na eleição de Donald Trump à presidência do Estados Unidos, em 2016, de acordo com Nancy Fraser (2020, p. 31). A autora atribui tal resultado a diferentes grupos, dentre os quais destaca: um grupo que teria se sentido atraído por um populismo reacionário; um grupo de neoliberais progressistas; e, por fim, um grupo de indivíduos que simplesmente teria desistido de participar da vida política.

Bobbio (1987, p. 154) corrobora essa reflexão, apontando para a finalidade de pensarmos a vontade popular inscrita no conceito de democracia:

A consolidação da democracia representativa, porém, não impediu o retorno à democracia direta, embora sob formas secundárias. Ao contrário, o ideal da democracia direta como a única verdadeira democracia jamais desapareceu, tendo sido mantido em vida por grupos políticos radicais, que sempre tenderam a considerar a democracia representativa não como uma inevitável adaptação do princípio da soberania popular às necessidades dos grandes Estados, mas como um condenável ou errôneo desvio da ideia originária do governo do povo, pelo povo e através do povo .

Chantal Mouffe (2015, p. 69) também colabora para o entendimento desse cenário, quando afirma que:

Contrariamente àqueles que acreditam que a política pode ser reduzida a motivações pessoais, os novos populistas sabem muito bem que a política consiste sempre na criação de um “nós” contra um “eles”, e que isso exige a criação de identidades coletivas. Daí o poderoso apelo de seu discurso, que oferece formas coletivas de identificação em torno “do povo”.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente> Acesso em: 03 de abr., 2022.

Até abril de 2019, ainda nos primeiros meses depois de sua posse, o presidente eleito e sua equipe já estariam envolvidos em controvérsias, gafes, polêmicas e, até mesmo, em tensões diplomáticas. Os discursos de Bolsonaro e suas atitudes, a partir de sua posse, vão ao encontro de um dos argumentos de Mouffe sobre o populismo de direita e sobre as paixões que são mobilizadas pela fragilidade do modelo racionalista de política democrática: aposta-se no diálogo e nas decisões racionais, mas se esquece de que esse movimento é vulnerável diante das propostas populistas que apresentam soluções que dialogam afetivamente com o “povo” (MOUFFE, 2015, p. 69).

Um dos mais emblemáticos *slogans* da campanha de Jair Bolsonaro, que ganhou ênfase nos primeiros quatro meses de seu governo, foi: “Acabou a mamata!”, fazendo alusão ao governo do PT, que, segundo o presidente, teria sido “a esquerda que destruiu por 16 anos o país”. Com essa posição, o presidente eleito prometeu o início de uma “nova política”, asseverando, inclusive, o rompimento com o sistema político tradicional⁷.

No que se refere à pasta da educação, até março de 2022, quatro ministros haviam passado pelo cargo no Ministério da Educação (MEC). O primeiro foi Ricardo Vélez, colombiano, naturalizado brasileiro, que ocupou a cadeira por menos de quatro meses. Dentre os feitos de Vélez, dois se destacam: o pedido para que as escolas filmassem os alunos cantando o Hino Nacional após a leitura de um texto que, dentre outras coisas, continha, em seu teor, outro *slogan* da campanha governamental: “Brasil acima de todos e Deus acima de tudo”. Além disso, Vélez fez a afirmação de que comandaria uma revisão nos livros didáticos, dos quais, inclusive, orientava a retirada da expressão ‘ditadura militar’.

Após intenso desgaste, Vélez foi substituído por Abraham Weintraub. Este permaneceu mais tempo no cargo e, no decurso de sua gestão, afirmou que as universidades públicas no Brasil “[...] eram um ‘antro de maconheiros’ e uma ‘balbúrdia’ [...]” (CORREIO BRAZILIENSE, 2021). Midiático, gostava de utilizar as redes sociais para comunicar suas intenções e destilar discursos contra os seus opositores. Assim, quando, durante a emblemática reunião ministerial, de 22 de abril de 2020, chamou os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) de ‘vagabundos’, sua saída tornou-se inevitável⁸.

⁷ Ver a reportagem do sítio eletrônico Brasil de Fato, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/06/quatro-primeiros-meses-de-governo-bolsonaro-poem-em-xeque-bandeira-do-fim-da-mamata/>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

⁸ Matéria publicada em 26/05/2020 no Sítio eletrônico do Carta Capital divulga que STF dá 5 dias para Abraham Weintraub explicar ataques ao Judiciário. Autor da decisão, Alexandre de Moraes considerou ‘gravíssimas’ as declarações do ministro em reunião ministerial... Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/justica/stf-da-5-dias-para-abraham-weintraub-explicar-ataques-ao-judiciario/>. O conteúdo de Carta Capital está protegido pela legislação brasileira sobre direito autoral. Essa defesa é necessária para manter o jornalismo corajoso e

Weintraub foi substituído por Carlos Decotelli, cujo nome nem chegou a ser publicado no Diário Oficial da União (DOU). Em cinco dias no cargo, o economista pediu demissão, após duas das universidades mencionadas em seu Currículo Lattes terem desmentido a informação de conclusões do curso de doutorado e do estágio de pós-doutorado. A situação ainda se agravou, quando a Fundação Getúlio Vargas (FGV) também desmentiu que ele tivesse atuado como professor na instituição. Decotelli foi substituído por Milton Ribeiro, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), ex-reitor da Universidade Mackenzie e pastor evangélico. Ribeiro, no período em que ocupou a cadeira de ministro da educação, defendeu uma “universidade para poucos”, chegando a relativizar a inclusão de alunos com deficiências, dizendo que muitos deles atrapalhavam as escolas. Também proferiu discursos homofóbicos, afirmando que pessoas estariam optando por serem gays, e que as famílias estavam “desajustadas”.

Sua gestão, também protagonizada por diferentes polêmicas, só não resistiu às denúncias da existência de um “gabinete paralelo” no MEC, chefiado por dois de seus assessores: os pastores evangélicos Arilton Moura e Gilmar Santos, ambos ligados a diferentes denominações religiosas. Esses assessores, sem vínculo como servidores públicos, segundo as denúncias de prefeitos, eram responsáveis por cobrarem propina, em troca de liberação de recursos para as prefeituras. O caso foi noticiado na imprensa, poucos dias depois de o presidente da República declarar em um evento que, durante o seu governo, não houve sequer uma notícia de corrupção. Após as denúncias, Ribeiro pediu sua demissão, em 28 de março de 2022. Em abril de 2022, o ex-secretário executivo do MEC, Victor Godoy Veiga, assumiu como quinto ministro da educação do mandato de Bolsonaro.

Juntamente com esse cenário, a pandemia acentuou as desigualdades sociais. Segundo os pesquisadores da Fiocruz, ela “vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias” (FIOCRUZ, 2022). No Brasil, as desigualdades sociais e históricas foram intensificadas e, embora o vírus tenha sido democrático, disponível para alcançar a todos e todas, as condições para sobrevivermos a ele não o foram. O negacionismo, as informações truncadas ou a falta delas, somadas às notícias falsas, os interesses do mercado, acima da premente necessidade de políticas de prevenção e cuidado com a população, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade, foram elementos que constituíram um contexto de

pânico. Nesse cenário, alguns grupos estavam condenados à morte, enquanto outros, detentores de recursos de toda ordem, possuíam bem mais condições de resistir, em caso de contágio pelo vírus.

A necessidade do isolamento e do distanciamento social atingiu bruscamente a sociedade em todas as esferas. No campo da educação, milhões de estudantes e profissionais foram afetados diretamente, e ficou evidente que a escola não era, e não é, só um espaço de disseminação de conhecimentos, mas que também, e principalmente, é espaço de proteção física, psicológica e alimentar para centenas de milhares de crianças, adolescentes e jovens. Já há algumas décadas, Anísio Teixeira (1977, p. 60) nos advertia da incapacidade da República para estender a educação para todos e, desde então, a produção de desigualdades só fez aumentar.

Tendo sido impostos o distanciamento e o isolamento social, estudantes e profissionais da educação de todo país se viram obrigados a realizar as suas atividades acadêmicas e laborais de forma virtual e remota. Sobre isso, mais um desafio: as condições e o acesso aos recursos tecnológicos, incluindo a conectividade, ocasionaram mais um tipo de segregação, ampliando as desigualdades. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o cenário foi o seguinte:

“[...] o levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em virtude da pandemia. Em função disso, parte delas também ajustou a data do término do ano letivo de 2020, visando ao enfrentamento das questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer adequações. Pouco mais de 53% ajustaram o calendário. Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto.

O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não presenciais de ensino.

Ao todo, 28,1% das escolas públicas planejaram a complementação curricular, com a ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021. Na rede privada, 19,5% das escolas optaram por essa alternativa [...]” (BRASIL, INEP, 2021).

Somados a todo esse cenário, alguns temas têm se constituído, de forma ainda mais acentuada, como objeto de tensão na educação brasileira, dados os contextos político, social, econômico e sanitário. São pautas de grupos mais conservadores, que, em certa medida, têm recebido apoio de parcela da sociedade. Dentre essas pautas, destacam-se a regulamentação

do *Homeschooling*⁹, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a inclusão do Ensino Religioso como área do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, logicamente, a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

Essas primeiras palavras buscaram traçar um panorama político e social do Brasil a partir do qual, de alguma forma, pretende-se auxiliar o entendimento dos assuntos que serão abordados nesta tese. Não é um contexto animador. Se, de um lado, esse cenário parece instituir um mal-estar na democracia, por outro, abre a possibilidade – ou as possibilidades – de tensionarmos e desconstruirmos a visão otimista e, por que não dizer ingênua, de um mundo globalizado, pactuado pelo consenso – conclusão a que chego com base nos conceitos propostos por Mouffe. Se o cenário demonstra uma fadiga da democracia (APPADURAI, 2019), talvez devamos pensar na criação de um espaço vibrante de discussões, marcado por uma perspectiva agonista de democracia (MOUFFE, 2015; 2018).

⁹ A Câmara dos Deputados concluiu hoje (19) a votação do Projeto de Lei (PL) 3.179 de 2012, que regulamenta a prática da educação domiciliar no Brasil, também conhecida como *homeschooling*. O texto-base da proposta foi aprovado ontem (18), e nesta quinta-feira os deputados retomaram a votação e rejeitaram os destaques apresentados ao texto. Com a conclusão, o PL segue agora para análise do Senado (AGÊNCIA BRASIL, 19/05/2022) Acesso em: 31 de maio de 2022.

INTRODUÇÃO

Contextualizando a pesquisa

Nesta tese, analisei o processo de militarização das escolas públicas estaduais de Goiás, em que, a partir de 1998, foi iniciada a política de transferência da gestão de algumas unidades para a Polícia Militar¹⁰ (PM), em um regime de parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP/GO). Essas unidades, até então denominadas como colégios estaduais ou escolas estaduais, foram renomeadas e passaram a ser reconhecidas com o prenome de Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG). A pesquisa se consistiu em apresentar dados que, articulados ao aporte teórico escolhido, denotam que o estado de Goiás, mesmo no período de um regime político dito democrático, como é o caso no Brasil, instituiu um modelo educacional que chama a atenção como campo empírico de uma política de desdemocratização do ensino público. Tal fato começaria a ser vivenciado com maior ênfase duas décadas depois. Na pesquisa ponderei, ainda, como essas políticas não só atuam na contramão da gestão democrática do ensino público, mas também do próprio conceito de democracia e dos ideais republicanos, provocando reflexões de como esse *modus operandi* também legítima, em larga proporção, a transversalidade da agenda do neoliberalismo em suas mais diferentes formas de atuação.

A pesquisa tem a democracia como um debate *a priori*, mas, como pesquisadora, busquei não parecer demasiadamente ingênua, por acreditar que, quer seja no Brasil, quer seja em outra parte do mundo, a democracia possa ser considerada como um processo consolidado e plenamente vivido. Luiz Antônio unha, quando foi questionado sobre a democracia no Brasil, advertiu que o debate sobre a temática é uma ação que está muito mais ligada ao plano das esperanças do que mesmo ao das realizações (CUNHA, 1991, p. 19). Essas primeiras palavras não tentam encaminhar os leitores e as leitoras para o campo do fatalismo ou de um pessimismo para o qual não haverá solução. São reflexões preliminares que pretendem

¹⁰ De acordo com o Professor Doutor Roberto Leher, da UFRJ, as Polícias Militares dos estados brasileiros expressam o capitalismo moderno, globalizado, que conforma o tempo atual. A Polícia Militar (PM), opera mais amplamente como um braço coercitivo do Estado, em um contexto autocrático, esse aparato atua politicamente. Portanto, conforme Leher, mata como se houvesse legalmente um excludente de ilicitude, direcionando a sua força letal ao que os setores dominantes denominam de “classes perigosas”. Isso responde a concepções geopolíticas territoriais, expressa de modo brutal, nas UPP, acentuando as concepções racistas e classicistas advindas da tradição colonialista francesa, ou seja, a ideia pacifista. Em 1969, o Decreto-Lei 667/1969, escrito sob as prerrogativas auferidas pelo AI-5, decretou em seu Artigo 1º que as Polícias Militares são consideradas forças auxiliares, reservas do Exército, organizadas na conformidade deste Decreto-lei. Esse Decreto-lei não foi revogado, mas alterado em 1983 e, de modo mais geral, em 2010.

provocar uma desordem sobre o senso comum e têm a pretensão de um deslocamento do olhar para algo que já se considera dado; é a não aceitação de um consenso, é o questionamento sobre o processo democratizante e o que nele se realiza para que, então, ampliemos o debate e o entendimento sobre democracia.

A provocação que desconserta nada mais é do que um convite para reflexões e aprendizagens que eu também, como pesquisadora, me permiti viver e aprender com a tessitura desta tese. Esse *a priori* tem relações com a própria discussão do papel da escola no regime democrático brasileiro, que aqui apresento e, para isso, não teria como falar de desdemocratização abordando outro regime que não fosse o democrático.

Nesse contexto das relações democráticas, estão inseridas a educação e a escola, sendo esta uma instituição do Estado brasileiro que precisa se inscrever em uma perspectiva de democracia, afinal, a gestão da escola, como orientam diversos documentos nacionais, deve ser democrática. Portanto, essas e outras questões poderiam aqui ser arroladas, mas a discussão em torno da gestão democrática do ensino público brasileiro, antes de tudo, precisa ser atravessada pela reflexão a respeito do que estamos chamando de *democrático* e do quão democrática é a gestão das escolas brasileiras. Nesse sentido, fez-se necessário expor parte das inquietações que me movem para este trabalho.

No Brasil, a atual democracia é resultado de contextos conflituosos, tecidos a partir de rupturas traumáticas e comportamentos antidemocráticos, como definido por Levitsky e Ziblatt (2018). Conforme Mendonça (2001, p. 84), “a cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia”. Dessa forma, as sombras de regimes antidemocráticos sempre estiveram presentes e a democracia, ainda que posta, sobrevivia – e ainda sobrevive – às custas de lutas históricas de determinados grupos e, também, pelos interesses de certos centros de poder articulados às instituições do Estado. Logo, a democracia é processo e, se há alguma verdade nesse entendimento, pode-se considerar, para além do que expressa a carta magna de um país, que a democracia, é, antes de tudo, um processo dinâmico. Essa dinamicidade comporta fotografias de diferentes ângulos em diferentes cenas do e no jogo democrático.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO E AS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Minha história com a escola pública e o laço afetivo que com ela tenho remontam da vaga, mas, terna lembrança de minha mãe, em suas exaustivas tentativas para me matricular em uma unidade escolar de jardim de infância, localizada no Jardim de Alah, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Eu devia ter entre quatro e cinco anos de idade e, segundo ela, precisava ir para a escola! Em conversas entre mãe e filha, tempos depois, pedi que ela me revelasse como se deu esse processo. Ela me contou que, com afinco, comparecia àquela unidade, tentando obter informações sobre como me matricular, e sempre era indagada pelo seu endereço de residência, coisa que deixava subentendida: trabalhava e morava por ali mesmo, no entorno do Jardim de Alah.

Não lembro, mas ela me contou, tempos depois, que, junto com uma das suas patroas, conseguiu um comprovante de residência e madrugou na fila no dia e horário determinados pela diretora da escola, a fim de me matricular no jardim de infância. Foi motivo de comemoração para nós, pois, assim como ela, eu também desejava muito ir para a escola. Talvez um ou dois anos tenham se passado, com precisão, não sei dizer e, hoje, por sua condição neurológica, minha mãe também não há de se lembrar, mas os planos foram interrompidos por uma súbita cirurgia que precisou realizar.

O fato mais marcante é o de que minha mãe foi a minha primeira professora alfabetizadora, uma vez que, tendo os planos frustrados para meu ingresso no jardim de infância, ela mesmo se preocupou em me “ensinar coisas, enquanto trabalhava”. Entre os meus cinco ou seis anos de idade, ela buscou matrícula em outra escola pública, próxima de outros de seus trabalhos, desta vez em Laranjeiras, também zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Numa conversa, me relatou o esforço para conseguir a vaga. Do meu primeiro contato com a escola, só me lembro de que, para fazer a matrícula, tive que ler um texto na secretaria, com uma moça. Talvez eu tenha me saído bem, pois a matrícula foi feita para a 1ª série¹¹ do Curso Primário na Escola Municipal José de Alencar. A rigor, minha trajetória na escola pública começara em 1981, em meio a um sistema educacional excludente, antipopular e bem pouco democrático.

¹¹ Nomenclatura utilizada a partir da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), perdurando até a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com seus métodos e recursos improvisados, minha mãe também foi a minha explicadora até, pelo menos, quando eu cursava a 4ª série do Curso Primário. Entre os afazeres domésticos nas casas e apartamentos em que trabalhava como empregada doméstica, ela se dividia, para me ajudar nas tarefas da escola, principalmente nos períodos de greves, paralisações e licenças docentes. Segundo ela, eu deveria continuar a ler, fazer cópias, contas e deveres, para que não tivesse “esquecido tudo” quando as aulas retornassem. Nessa escola, cursei todo o meu ensino primário e ginásial, e, ao mesmo tempo em que eu a amava, sentia que era uma relação conflitante.

Como aluna, sempre me intrigou o fato de ter que obedecer sem poder questionar, visto que este era o principal lema das relações naquela escola: “Só obedeça, sem muitas perguntas!”. Me intrigava passar um tempo formando, cobrindo, cantando hinos, me inquietava ter que ficar de pé, quando um determinado professor entrava em sala, marchar, conceber o uniforme escolar sem quaisquer adereços particulares, justo porque ele precisava ser encarado como uma única forma. Tudo isso me atravessou por anos. E não, aquela não era uma escola militar!

Eu queria estar na escola, participar, estudar e ser feliz, mas, estranhamente, ela era também o lugar que tentava me silenciar e asfixiar minhas inquietações, sobretudo quando alguma pergunta, que eu ou outros colegas fazíamos, era sobre algo que acontecia em um mundo extramuros escolares. A escola era a extensão do estado de obediência em que eu tinha que permanecer por boa parte do meu tempo, visto que, depois da escola, voltava para o trabalho de minha mãe e não deveria fazer bagunça, para “ninguém brigar com a mamãe”.

De algum modo, tentei romper com aquilo. Foi quando me envolvi com representações de turmas, sendo, por vezes, não recomendada a minha candidatura, por não ser a aluna com as melhores notas e nem aquela com o comportamento mais adequado. Em algumas ocasiões, alguns professores sugeriram aos meus colegas que minha candidatura deveria ser repensada, pois, como eu morava muito longe da escola, talvez não conseguisse ir todos os dias. Mas eu nunca faltava. A justificativa de alguns docentes era a de que, como a escola era no bairro das Laranjeiras, e eu morava em São João de Meriti, uma distância de mais de 30 quilômetros – fato que, à época, era asseverado pela precariedade do transporte público¹² -, não poderia cumprir com as obrigações na representação da turma.

A barreira geográfica também me fez entender, desde muito cedo, que deveria correr mais e me dedicar mais, caso quisesse alcançar meus objetivos. Foi na escola pública que

¹² Inexistiam, até então, linhas de metrô até a Baixada e também inexistia, até 1994, a Linha Vermelha, chegando até a Rodovia Presidente Dutra.

tive, junto com colegas de diferentes turmas, a experiência de ser a fundadora do primeiro jornal de iniciativa exclusiva dos estudantes. Àquela altura, eu já participava mais ativamente e, por vezes, fui voz denunciante dos abusos de autoridade cometidos por professores e funcionários de uma escola pública tradicional e rigorosa, com a qual eu mantive uma relação de amor e ódio, pertencimento e repulsa. Foi nas passeatas da União Nacional dos Estudantes (UNE) que compreendi, também, o valor do coletivo e de uma mobilização popular. Apesar de tudo isso, certamente, a escola pública me proporcionou os melhores anos.

Ainda na adolescência, comecei a trabalhar em uma pequena escola particular perto de casa – tinha 13 anos. E, mesmo passando pelos bancos das instituições privadas no período do 2º grau, aos 17 anos, eu já estava apta para realizar um vestibular. Desejei a universidade pública, mas, novamente, a distância entre a casa, o trabalho e a universidade (UERJ – Campus Maracanã), me impediu de concretizar esse intento. Ingressei no curso superior para cursar Biologia, na extinta Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC). Por motivo de doença de meu pai, tive que abandonar o curso no 3º período e, após o seu falecimento, em novembro de 1996, retornei, em 1997, ao ensino superior, mas, desta vez, para cursar Pedagogia, na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), onde também me especializei em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Apesar de ter circulado por tempos em instituições educacionais da esfera privada, os ideais de uma educação pública gratuita, laica, democrática e emancipadora sempre estiveram comigo. Como estagiária do curso de Pedagogia, em uma escola pública municipal de Duque de Caxias, por opção de vivenciar esse cotidiano, e também como profissional, não conseguia ver e viver tais ideais, apesar de já estar, em 2000, no último do estágio e da graduação. O discurso das aulas não correspondia aos fatos.

Dediquei-me a estudar para passar em concursos públicos e, no decorrer desse processo, tive a oportunidade de trabalhar, entre 2004 e 2006, com contrato temporário, na rede estadual do Rio de Janeiro. Em 2007, fui aprovada para atuar como Professora Docente I – 16 horas, na rede estadual do Rio de Janeiro, assumindo o cargo já no ano seguinte. Em 2009, fui chamada para assumir a segunda matrícula na rede, desta vez, como Professora Inspectora Escolar. Em 2011, após um processo seletivo interno, realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), fui aprovada para compor um Grupo de Trabalho Interno, responsável por colocar em execução um planejamento estratégico nas mais de mil escolas da rede, através de uma ferramenta de gestão. Faziam parte da minha rotina, como Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) – nome atribuído após

sancionada a Lei Estadual nº 6.479 de 17/06/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013): acompanhar, propor, intervir e estabelecer mediação entre a gestão escolar e a gestão educacional¹³.

Em 2013, ainda no exercício do cargo de AAGE, iniciei o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Durante o curso, minha escolha foi pesquisar questões relacionadas à gestão escolar e à figura do diretor, uma vez que, naquele momento, minha atuação profissional estava diretamente ligada ao cotidiano desses profissionais. O debate foi em função do que, na época, eu entendia como uma ação empreendedora de duas diretoras de escolas da rede. Como resultado, propus um plano de ação que versava sobre a composição de um Fórum Permanente de Gestores Escolares (GOULART, 2015), voltado à formação continuada de diretores da rede pública estadual, organizada pela SEEDUC/RJ e dinamizada pelos próprios diretores, os quais disseminariam as suas práticas e conhecimentos nos eixos estruturantes da gestão escolar.

Em 2017, pedi dispensa da função, sendo, em seguida, convidada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias (SME/DC), para assumir a Coordenação do Ensino Fundamental (CEF). Durante os nove meses em que estive no cargo, participei do curso de extensão em gestão escolar na perspectiva da gestão democrática, promovido através da parceria entre a SME/Duque de Caxias e a Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ), em uma ação coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED), desenvolvida pela Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral, juntamente com o Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada (CREPFC) – Sala Paulo Freire da SME/DC.

A primeira aula do curso foi uma experiência inquietante, pois cheguei munida com argumentos de autoridade, convencida de que aquele curso só ratificaria os jargões recorrentemente utilizados no campo da gestão. Entretanto, de fato, o que vivenciei foi justamente a desconstrução de todo o arcabouço pré-montado, de modo que retomar o debate da gestão, por um outro prisma, se tornou um desafio irrecusável. Foi então que me interessei por participar dos encontros do GESED, que foram bastante significativos para mim, embora

¹³ Na literatura sobre gestão, encontramos dois termos semelhantes, porém com definições distintas: “gestão educacional” e “gestão escolar” (VIEIRA, 2007). A “gestão educacional” tem um sentido macro, vinculado à organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e, conseqüentemente, à estruturação da União e dos entes federados, acerca das suas diferentes formas de organização e articulações, no que tange às normativas e deliberações válidas para o âmbito privado e público, ao seu alcance (VIEIRA, 2007). A “gestão escolar”, por seu termo, num sentido micro, compreende os assuntos e processos de abrangência dos estabelecimentos de ensino. É o universo da escola em si, podendo ser entendido como um microcosmo que está diretamente ligado a uma esfera superior, ou seja, àquela do campo da gestão educacional.

eu tenha participado de apenas poucos deles. No curso de extensão para os diretores, pelo menos duas vezes na semana, eu me confrontava com uma cena que dialogava com o que sempre questionara, acerca de alguns aspectos da política, da sociedade e, sobretudo, da própria gestão. A partir dele, e das discussões que eram travadas pelos cursistas, que meu tema para o ingresso no doutorado se desenhava.

Meu projeto de pesquisa emergiu, também, dos debates acalorados entre os colegas diretores, e minha primeira intenção fora pesquisar os efeitos do processo consultivo para o cargo da direção escolar da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Após alguns meses, com as leituras, os diálogos e as trocas entre meus pares de estudos, percebi que o movimento que culminou na seleção de diretores do Rio de Janeiro, pela via democrática, é parte de um movimento nacional bem maior: o movimento dos estudantes nas ocupações das escolas em diversos estados do Brasil. A partir do movimento desses destinatários das políticas educacionais brasileiras, comecei a compreender a gestão democrática do ensino público, para além do que está estabelecido na letra fria da legislação.

Essa percepção me trouxe a compreensão de que os estudantes brasileiros realizaram uma leitura em torno da cena política brasileira, atuando, ora no contexto de influência, ora no contexto de produção de textos, ora no contexto da prática, conforme entendem Bowe, Ball e Gold (1992). As ocupações nos diferentes entes da federação, com as suas diversas agendas, colocaram em relevo múltiplos debates, dentre eles: a concepção de democracia para o estado brasileiro, a democratização do ensino público, a participação popular e o processo de desdemocratização – fosse este de projetos de governos afeitos ao neoliberalismo, e distantes dos modos e meios democráticos de governar, fosse por agentes do Estado, preocupados em estabelecer suas próprias vontades, impondo projetos pessoais e visando a atender a si mesmos e a seus grupos de interesses. Ou, como na epígrafe: “Pois, assim, se ganha mais dinheiro.”

Um cenário em que a disputa política se dá pela via do amigo/inimigo (MOUFFE, 2015), na qual o inimigo precisa ser eliminado. Consequentemente, os noticiários e “o museu de grandes novidades”, apresentados nos cenários políticos partidários, nunca mais soaram de forma natural para mim. A palavra “novo”, empregada para o lançamento de uma edição de políticas educacionais, econômicas, sociais, entre outras, já não guardava uma acepção neutra. As leituras dos escritos de Amaral (2015, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), Ball e Bowe (1994), Ball, Bowe e Gold (2016), Cunha (1985, 1991, 2007, 2019), Mouffe (2015) e Tilly (2013), para a construção do meu referencial teórico, me fizeram perceber que a alternância

da democracia brasileira ainda é fruto dos nossos silenciamentos e das nossas in experiências. Para isso, felizmente, há solução.

A leitura de Charles Tilly (2013), sobre democracia, democratização e desdemocratização, rigorosamente, me encaminhou para um outro lugar no campo das pesquisas sobre políticas educacionais. Para além dos dispositivos legais propostos pelos regimes democráticos e suas instituições, há diferentes sobreposições e mecanismos, que se utilizam dessas mesmas instituições e instrumentos legais do jogo democrático, para desidratar (AMARAL, 2018a) a democracia. Ou seja, o tempo para os processos de desdemocratização não para.

Mouffe (2015) robusteceu minhas análises com a sua perspectiva agonística de democracia e com os conceitos sobre o político e a política, realçando meu olhar sobre os atores e seus movimentos no jogo democrático. Todavia, sublinho que o conhecimento de uma via adversarial provocou mudanças em minha forma de enxergar o debate político, e me fez repensar o termo consenso no contexto democrático. O consenso é sempre aquilo que está posto, mas sobre ele os sujeitos criam os dissensos. Na verdade, compreendi que são as divergências que alimentam a democracia, através de seus consensos provisórios. A cientista política belga também contribuiu para minhas reflexões, quando meu olhar estava voltado para a cena dos estudantes em suas agendas de ocupações, pois, foi justamente na investigação mais cuidadosa para a ação dos sujeitos, dos estudantes em seus respectivos estados, com as suas pautas de reivindicações, que vislumbrei o estado de Goiás como campo empírico para a pesquisa.

1.1 Objetivos

A presente investigação analisou as ações do chefe do executivo de Goiás, vinculadas ao objeto da pesquisa – a militarização de escolas estaduais –, no recorte temporal dos seus mandatos como governador. Para tanto, foi considerada a política expansionista de militarização de suas escolas públicas como um dos principais elementos das políticas para a área educacional, naquela instância subnacional, a partir do que entendemos como movimentos que desidratam a democracia do ensino público.

Nesse sentido, três perguntas me auxiliaram a delinear os objetivos desta pesquisa, quais sejam:

- (i) Em que medida a democratização ou a desdemocratização da escola pública reverbera em uma democracia, como no caso do Brasil?

- (ii) Qual a dimensão da gestão democrática do ensino público em uma escola militarizada?
- (iii) Como a perspectiva neoliberal se articula ao processo de militarização do ensino público?

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o processo de militarização do ensino público – a partir do universo goiano –, no sentido de verificar em que medida esse processo aponta para uma desdemocratização da escola pública, que, por sua vez, teria impacto na democracia nacional. Buscou-se também compreender a dimensão democrática existente em uma escola militarizada e, ainda, observar a relação existente entre esse fenômeno e a perspectiva neoliberal.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu:

- (i) analisar em que medida o processo de militarização de escolas da rede estadual de Goiás se inscreve no movimento da desdemocratização e em seus sentidos desdemocratizantes;
- (ii) Refletir sobre o apagamento da gestão democrática do ensino público, subvertendo-se a lógica da possibilidade de uma escola pública como espaço potencial de produção de cultura democrática para a sociedade, circunscrevendo-a, por seu turno, em um cenário acrítico, de obediência e de silenciamentos;
- (iii) Evidenciar o surgimento de desigualdades categóricas e de desigualdades categóricas duráveis, em função do modelo educacional proposto pelos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás; e
- (iv) Identificar os efeitos dessa política, que se circunscreve em ideais antidemocráticos, para a juventude e para as gerações futuras, enquanto principais sujeitos-alvo desse modelo educacional.

A pesquisa realizada para esta tese incorpora-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos dos Sistema Educacionais – GESED –, articulados à pesquisa mais ampla denominada “Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal”, coordenada pela professora Daniela Patti do Amaral e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CFCH/UFRJ). O GESED tem aprofundado o debate sobre processos de seleção de diretores, conselhos escolares e demais instâncias colegiadas, meios e mecanismos de participação da comunidade nos espaços decisórios da escola, além de pesquisas sobre diferentes sistemas de educação no estado do Rio de Janeiro. No debate sobre processos de desdemocratização da educação pública e da

escola, outras pesquisas do grupo são incorporadas aos estudos, contemplando o debate sobre a laicidade e a oferta do ensino religioso na escola (SOUZA, 2021).

Nosso grupo se compromete a analisar a política educacional brasileira mediante contextos de influência, produção de textos oficiais e o contexto da prática (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994), além de demais conceitos articulados com o ciclo de políticas. Dessa forma, temos nos debruçado sobre: a) estudos de laicidade e como o Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), alcança lugar como área do conhecimento (SOUZA, 2022); b) a política de seleção de diretores (GOMES NETO, 2021); c) a resignificação do conceito de comunidade escolar (SOUZA, 2021)¹⁴; d) a construção de uma tipologia que coteja os aspectos da democracia, articulados à gestão democrática do ensino público (BITTENCOURT, 2022), bem como da contradição existente entre a perspectiva do diretor escolar como liderança e a dimensão da gestão democrática (CASTRO, 2022).

Nossas pesquisas dialogam, ao analisarem a cena contemporânea do ensino público brasileiro, articulando-a com a dimensão da gestão democrática: como o ciclo da política opera e como a escala da democracia na educação pública se move, ora em direção a uma cena democratizante, ora a uma cena mais desdemocratizante. Com base em Amaral (2018, p.46), a ideia de escala nos auxilia analisar quais movimentos se aproximam de uma alta, média ou baixa intensidades na escala da democracia a partir de como a gestão democrática é disciplinada ou regulamentada pelas instâncias subnacionais. Isso se deve ao fato de que elementos como o processo de seleção de diretores escolares, as políticas e seus ciclos, bem como os sujeitos destinatários dessas políticas, e os desdobramentos no âmbito dos estados e municípios, sejam alguns dos aspectos tratados nas temáticas desencadeadoras da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual integro como pesquisadora: Políticas e Instituições Educacionais.

¹⁴ Conforme o autor, o conceito de comunidade é: “Comunidade é um termo de origem da sociologia que, como outros conceitos do campo, diz respeito a um sistema complexo de atributos e de relações entre os sujeitos que não se limitam a arranjos normativos, como os propostos pelo Estado. Desse modo, a análise do texto da política em âmbito macro precisa ser relacionada a uma observação do contexto no qual os entes federados traduzem a política. Ainda assim, torna-se relevante pontuar que o estudo que articula esses campos com o contexto da prática - no qual a comunidade atua - oferece leituras mais amplas do que está sendo praticado, quando o significante comunidade é requerido” (SOUZA, 2021, p.13).

1.2 Universo da pesquisa: o estado de Goiás

A rede estadual do estado de Goiás possui um total de 1008 unidades, conforme disposto através de planilha divulgada no sítio eletrônico da Seduc/GO¹⁵. Destas, 63 unidades são Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás, ou seja, escolas da rede estadual que foram militarizadas. Conforme a própria página da secretaria:

A Seduc é responsável pela rede pública estadual de ensino em todo o território goiano. A rede estadual é composta por diversas escolas, colégios, Centros de Ensino em Período Integral (Cepis), Colégios Estaduais das Polícias Militares de Goiás (CEPMG) e escolas especiais, que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio (GOIÁS, 2022).

Em seu organograma organizacional, a Seduc/GO se estrutura em três Subsecretarias, 14 Superintendências Executivas e 40 Coordenações Regionais de Educação. As três Subsecretarias se subdividem em: Subsecretaria de Execução da Política Educacional, Subsecretaria de Governança Educacional e Subsecretaria de Governança Institucional. Dentre as Superintendências que compõem a Subsecretaria de Execução da Política Educacional, está a de Segurança Escolar e Colégio Militar. A inserção dessa Superintendência na estrutura no escopo de política educacional, e, mais, atrelada à ‘Segurança Escolar’, denota que Goiás não só sedimentou esse modelo de escola, como também atribuiu a ele o caráter de política educacional, antecipando-se a uma orientação nacional – visto que o Programa das Escolas Cívico Militares (Pecim) só foi instituído em 2019 pelo governo federal. No entanto, ao recorrer ao referido setor da Seduc/GO, no período da investigação, a fim de ratificar e obter informações mais concisas que os sites não apresentavam, após a insistência de vários dias, fui informada, por uma servidora da Secretaria de Educação, de que os assuntos referentes à documentações, Regimento Escolar, Projetos Político-Pedagógicos das unidades, matrícula e demais assuntos inerentes à dinâmica dos CEPMG, deveriam ser devidamente tratados no Comando de Ensino da Polícia Militar (CEPM), órgão subordinado à Polícia Militar do estado.

Atualmente, além dos 63 CEPMG¹⁶, conforme o Anexo - A, outras 39 unidades estão em fase de implantação, aguardando a devida regulamentação para serem transformadas em CEPMG. Entretanto, outras seis escolas, que aguardavam pela implantação, não serão mais

¹⁵ Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/escolas/> Acesso em: 06 mai. 2022.

¹⁶ Esta informação não está de forma explícita no Anexo A, mas foi confirmada junto ao Comando de Ensino da Polícia Militar, na ocasião em que a pesquisadora fez contato com o órgão, em maio de 2022.

militarizadas. Logo, se houver êxito, Goiás contará, muito em breve, com mais de 100 CEPMG, chegando a quase 10% do total de escolas da rede goiana. Considerando que o estado possui 246 municípios, diante dessa possibilidade de aprovação de mais 39 escolas para o modelo, o estado contará com quase 50% dos municípios com, pelo menos, uma unidade.

Para o debate proposto, como campo empírico, sublinhei a gradativa transferência da gestão das escolas públicas sob a abrangência da Seduce/GO (Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás)¹⁷ para a Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (SSP/GO), especificamente para a instituição da Polícia Militar, desde 1999 até 2018¹⁸. Nesse período, Marconi Perillo atuou como governador do estado, de forma intercalada com outros políticos. Marconi, vinculado ao PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), foi governador do estado de Goiás de 1999 a 2006, ou seja, por dois mandatos consecutivos, tendo retornado ao governo em 2011, quando permaneceu até 2018, sempre pelo mesmo partido.

Em diálogo com Tilly (2013), considero que a democracia é um processo dinâmico e inconcluso, que de acordo com o sociólogo, sempre corre o risco de ser revertido e, sobre isso, concluo que a vigilância sobre esse dinamismo é um recurso permanente e necessário. Nesse sentido, é pertinente perguntar: é possível um processo de desdemocratização, mesmo em um regime político dito democrático? Alguns indicativos do trabalho desenvolvido nesta tese colaboram para responder positivamente a essa questão. Um desses indicativos reside na transcrição da fala do, à época, comandante de Ensino Policial Militar, coronel Anésio Barbosa da Cruz, em virtude da comemoração dos vinte anos dos Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás¹⁹. O comandante assim discursou:

Em 2018, o projeto Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás comemora 20 anos. Este projeto que foi criado através da Lei 8.125, de 18 de junho de 1976, e permaneceu **hibernando** por mais de vinte anos, saindo do papel para se transformar em realidade somente em 19 de novembro de 1998, no período de transição para assunção do governo Marconi Perillo. A ideia de unir a comunidade ao poder público para proporcionar ensino público de qualidade, tendo os princípios de civismo e cidadania e a disciplina militar como instrumentos potencializadores do processo educacional, conquistou os goianos. Nesses vinte anos de história, acumulamos incontáveis

¹⁷ A Lei estadual nº 20.417, de 06/02/2019, alterou a Lei estadual nº 17.257, de 25/11/2011, dando nova redação ao Art.2º, inciso VI: “[...] a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte é cindida nas Secretarias de Estado da Educação, de Cultura e de Esporte e Lazer [...]”.

¹⁸ Informações obtidas no site da Secretaria de Estado da Casa Civil do Governo de Goiás. Disponível em: [Relação dos Governantes - Casa Civil](#). Acesso em: 25 nov. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br> Acesso em: 19 set. 2021.

premiações, aprovações e vitórias. Na área de desporto nosso projeto se destaca como verdadeiro celeiro de campeões, com nossos alunos conquistando diversos títulos estaduais, regionais e nacionais. Isso, sem contar os nossos índices de aprovações para o Ensino Superior nas mais diversas universidades do Brasil e do mundo. Seja através do ENEM ou dos vestibulares tradicionais. O modelo desenvolvido no CEPMG tem superado formas conservadoras de organização e administração e se apresentado como alternativa criativa e participativa de gestão de escolas. No CEPMG, os alunos são os atores principais do processo de ensino e aprendizagem, e o nosso desafio é fazer com que todos compreendam a importância desse momento e se tornem verdadeiramente protagonistas dos seus destinos, capazes de sonhar e de transformar seus sonhos em realidade. São vinte anos de trabalho. Vinte anos de integração com a comunidade. Vinte anos formando cidadãos. Vinte anos formando líderes. Vinte anos realizando sonhos (FALA DO COMANDANTE ANÉSIO BARBOSA DA CRUZ JÚNIOR, 2018 ²⁰ - grifo meu).

O discurso do coronel alarma e anuncia a lógica da escola militarizada, não só como projeto do governo Marconi Perillo, como também um projeto de sociedade que se funda em um caráter individualista de educação. Não são elementos desarticulados, pois fazem todo sentido a partir do Regimento Interno para as escolas militarizadas de Goiás, que será contemplado em capítulo específico nesta investigação.

Também foi uma ação do governador a tentativa de efetivação das Organizações Sociais (OS), para a gestão das escolas públicas estaduais em Goiás. A tentativa resultou em uma reação contrária, não só dos profissionais da educação, através de manifestações, paralisações e greves, como de estudantes, que se mobilizaram pela ocupação das unidades escolares, após se posicionarem contrários à entrada das OS²¹ na gestão da escola pública. De acordo com Tavares e Veloso (2019), a organização social desponta, no Brasil, como figura jurídica, no contexto da reforma administrativa gerencial, iniciada em 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ainda segundo os autores as organizações sociais são

Desenhadas como os instrumentos aptos a viabilizar a contratação de servidores/as sem atendimento aos requisitos constitucionais (como estabilidade) e à gestão privada de serviços que são entendidos como não vinculados diretamente ao poder estatal, tais como saúde, educação superior e gestão do patrimônio cultural (TAVARES e VELOSO, 2019, p. 109).

À época, o então governador Marconi Perillo, logo nos primeiros meses de 2015, decidiu implementar a terceirização da gestão das escolas, redirecionando essa tarefa para o

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hd9ZWlYan7M&t=27s> Acesso em: 20 set. 2021.

²¹ De acordo com Tavares e Veloso (2019, p. 108), no estado de Goiás, as Organizações Sociais estaduais foram qualificadas como entidades disciplinadas pela Lei nº 15.503, de 28/12/2005 (BRASIL, 2005).

setor privado, por meio da contratação de OS. Tal atitude faria de Goiás o primeiro estado brasileiro a adotar esse modelo gestor, além de ser, naquela época, o ente da federação que mais escolas militarizadas possuía sob a abrangência da rede estadual de ensino.

O caso do estado de Goiás apresenta algumas inquietantes provocações. Além do fato de tentar estabelecer uma parceria inédita no país, conforme já dito, repassando a gestão das escolas estaduais para as Organizações Sociais, o processo de militarização das escolas, em parceria com a Polícia Militar de Goiás, prosseguiu em pleno momento da democratização do ensino público brasileiro. Tal processo, inclusive, se desencadeou a partir de contextos conflituosos entre o governador Marco Perillo e figuras opositoras ao seu governo, mais especificamente, os profissionais da educação.

De acordo com Pulcineli (2015), em uma reportagem divulgada em um veículo de comunicação de Goiás, Perillo, em um evento realizado em novembro de 2015, na cidade de Salvador, Bahia, se declarou contra a estabilidade do servidor público, dizendo que a estabilidade era “[...] a coisa mais imbecil e burra que existe [...]”. Na ocasião, Marconi disse que fora confrontado por professores manifestantes, em junho daquele ano, em um evento no Centro Cultural Oscar Niemeyer, e que, para aquele grupo de profissionais da educação, ao qual denominou como “baderneiros”, tinha um “remedinho”:

Fui num (sic) evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra (sic) vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas (PULCINELI, 2015).

Na época, Pulcineli, jornalista responsável pela matéria, fez uma publicação em sua rede social, demonstrando sua preocupação com a democracia no estado de Goiás:

Eu acho válido e importante o debate sobre medidas para cobrar um bom trabalho do servidor público e de possíveis correções na legislação para garantir punição aos que comprovadamente são corruptos e desonestos. Com equilíbrio, muita coisa pode avançar. E acho que cabem melhorias sem a necessidade de acabar com a estabilidade do servidor público.

Quando se ouve um discurso em tom raivoso, de vingança, em que se fala em “remedinho” para professores que protestam contra uma gestão - como critério único para militarizar escolas -, a gente vê o quão pode ser grave um sistema em que nomeações e demissões no poder público dependam unicamente do chefe do poder ou de uma meritocracia definida exclusivamente por ele. O quão perigoso pode ser permitir a pesada mão da política se metendo em definições tão sérias para o serviço público, para a democracia. (PULCINELI, POSTAGEM REALIZADA NO FACEBOOK, em 26 de novembro de 2015).

Tavares e Veloso (2019) atestam que, em abril de 2015, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc/GO), representada por Rachel Teixeira, apresentou, por meio de uma coletiva de imprensa, seus motivos contrários ao repasse da gestão das escolas para as Organizações Sociais. Segundo a chefe da pasta àquela época, diferentemente da parceria público-privado (PPP), que possui uma definição clara de lucro entre as partes, a relação com as OS não deixa isso aparente. Reiterou, ainda, que a transferência da gestão não resolveria os problemas da educação, frisando que as pesquisas demonstram a evidente qualidade dos profissionais da educação pública, bem como do trabalho realizado por eles.

No ano de 2015, a ocupação das escolas em São Paulo, dada através da mobilização dos estudantes secundaristas, tinha como principal motivação a posição contrária dos jovens à proposta de reestruturação do sistema educacional do estado. Essa medida ocasionaria o fechamento de quase 100 escolas e o remanejamento de mais de 300 mil alunos e 70 mil professores (CAMPOS, 2019). Cabe destacar que a reestruturação proposta pelo governo estadual causaria um impacto significativo à população, desfavorecendo estudantes e suas famílias, trabalhadores e trabalhadoras da educação, bem como a organização do trabalho pedagógico, entre outras questões. A partir da mobilização dos estudantes com as ocupações, outras vozes presentes na cena política também ecoaram: sindicatos dos profissionais da educação, executivo, legislativo, além do Ministério Público e do judiciário.

O movimento realizado pelos estudantes do estado de São Paulo pode ser compreendido como encorajador para jovens de outros entes da federação, uma vez que, sendo o primeiro despontado pelos estudantes secundaristas, ganhou notoriedade nacional, conforme é possível analisar a partir do Quadro 1:

Quadro 1: Motivações nas pautas das ocupações estudantis em cada estado.

ESTADO	ANO/SEMESTRE	MOTIVAÇÕES
São Paulo	Novembro de 2015	Reorganização escolar, o que resultaria no fechamento de 92 escolas públicas, afetando mais de um milhão de alunos.
Goiás	Dezembro de 2015	Reação contrária ao projeto do governo estadual em terceirizar parte das escolas públicas por intermédio de contratos com organizações sociais, tal como já implantado no modelo de gestão na saúde.
Rio Janeiro	Março de 2016	Apoio à greve dos profissionais da educação do estado, melhorias na infraestrutura das escolas e contra as políticas verticalizadas da Seeduc/RJ e o autoritarismo de diretores escolares.
Paraná	Outubro de 2016	Reação contrária à Medida Provisória nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Medeiros, Januário e Melo (2019).

No entanto, no dia 8 de dezembro, foi publicado no Diário Oficial do estado de Goiás, o Decreto nº 596/2015 (GOIÁS, 2015), em que o governador autorizava a adoção das

medidas que se fizessem necessárias para que houvesse a transferência da gestão das escolas da rede básica para as organizações sociais (TAVARES e VELOSO, 2019).

1.3 O agronegócio, os negócios em educação e os imbricamentos com a vida política de Marconi Ferreira Perillo Júnior

Segundo a Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Estado de Goiás, a agropecuária registrou aumento do Produto Interno Bruto (PIB) no segundo trimestre de 2020, com um crescimento de 4,7% (GOIÁS, SEAPA, 2020). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em dados publicados em 2010, data do último censo, Goiás possuía um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²² de 0,735, ficando atrás, na região centro-oeste do país, apenas do Distrito Federal, que obteve valor igual a 0,824.

Na verdade, a história de Goiás também se funde com a construção da cidade de Brasília, conforme aponta um estudo realizado pelo Ipea e divulgado no site do Senado Federal:

O caminho para chegar a esse patamar de desenvolvimento foi longo. O pesquisador do Ipea diz que muitos embriões foram lançados. O inicial, segundo ele, foi a expansão da Estrada de Ferro Goiás, que passou a explorar o transporte ferroviário no Triângulo Mineiro e em território goiano em 1920, por meio do decreto 13.936, quando o governo federal assumiu a administração da companhia. Com 234 quilômetros de extensão, a linha Araguari-Roncador foi incorporada à nova Estrada de Ferro Goiás. Nos primeiros anos da década de 1950 já era possível trafegar os 480 quilômetros de linha férrea, ajudando especialmente os comerciantes e os produtores locais. Em 1936, a transferência da capital do estado da cidade de Goiás para Goiânia foi outro fator que ajudou a impulsionar o desenvolvimento regional. Quatro anos mais tarde, o governo de Getúlio Vargas plantou outro embrião para esse processo de interiorização, com a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (Cang), na região de São Patrício, considerada uma das primeiras experiências de reforma agrária do país (AGÊNCIA SENADO, 2020)²³.

Como assinala Estevam (1997):

²² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, e tem o objetivo de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu relatório anual. Na divulgação feita em novembro de 2007, com dados referentes a 2005, o Brasil, pela primeira vez, alcançou o nível 0,80, passando a integrar o grupo de países com IDH elevado. Países com IDH até 0,499 são considerados de baixo desenvolvimento humano, e os com índices entre 0,50 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/> Acesso em: 24 fev. 2020.

²³ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/> Acesso em: 24 fev. 2020.

Goiás é resultado histórico particular do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, que não se trata de um espaço isolado e sim de fração integrante e interdependente da sociedade nacional [...] constitui um “mundo à parte”, que tem o espaço, o movimento e o ritmo de tempo próprios, balizados por progressos, retrocessos, diversidades, heterogeneidade e contradições específicos (p. 12).

Em 2020, o estado passou a ser o terceiro maior produtor de grãos do país, ultrapassando o Rio Grande do Sul e ficando atrás apenas de Mato Grosso e Paraná, de acordo com os dados levantados pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Governo do Estado de Goiás SEAPA/GO), e publicizado no site deste órgão em maio daquele ano (GOIÁS, 2020). Outra característica sua diz respeito à escassez de alternância no poder, por parte de determinados políticos, de modo que permanecem no comando do executivo por sucessivos anos. Isso acarreta na ausência de alternância de projetos políticos e, em alguns casos, foi mesmo possível observar uma espécie de permanência compulsória, o que no Brasil, não é, infelizmente, um caso apenas do estado de Goiás. Para esta tese, destaquei o caso de Marconi Perillo, que foi governador do estado por quatro mandatos e um agente do governo que muito terá suas ações debatidas aqui. O levantamento de dados acerca de sua trajetória política resultou no Quadro 2, contendo aspectos que considero cruciais para o entendimento dos assuntos que serão tratados posteriormente.

Quadro 2: Principais acontecimentos e realizações da vida política de Marconi Ferreira Perillo Júnior

ANO	EVENTO
1983	Iniciou a sua atividade parlamentar se filiando ao PMDB e se tornou presidente do PMDB Jovem deste ano, até 1985.
1991	Assumiu o mandato de Deputado Estadual em Goiás.
1991	Ingressou no curso de ciências sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e, a seguir, no de engenharia mecânica, na Universidade Brás Cubas de Mogi das Cruzes (SP), que frequentou até o ano seguinte. Não concluiu nenhum dos dois cursos.
1992	Deixou o PMDB para filiar-se ao Partido Social Trabalhista (PST). Na Assembleia Legislativa integrou, na função de relator, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a esterilização de mulheres em Goiás.
1993	Voltou a mudar de partido, ingressando nas fileiras do Partido Progressista (PP), no qual assumiu os cargos de primeiro-secretário da Comissão Provisória de Goiás, e o de secretário-geral do Diretório Regional.
1994	Elegeu-se deputado federal por Goiás na legenda do PP.
1994	Em outubro deste ano, deixou o PP e filiou-se ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), juntamente com Henrique Santillo.
1995	Durante a votação das emendas constitucionais enviadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ao longo de 1995, posicionou-se favoravelmente à abolição do monopólio dos governos estaduais na distribuição do gás canalizado e da União na exploração do petróleo, à abertura da navegação de cabotagem às embarcações estrangeiras, à extinção do conceito de empresa nacional, à criação do Fundo Social de Emergência, que, aprovado, possibilitou ao governo federal a realocação de verbas antes destinadas a áreas como saúde e educação. Ausentou-se da sessão em que foi votada a questão do monopólio estatal das telecomunicações.

1996	Votou a favor da criação da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) — que substituiu o Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira (IPMF) —, imposto de 0,2% sobre transações bancárias, criado como fonte complementar de recursos para a saúde. Ainda durante esse ano, foi vice-líder do PSDB.
1997	Votou a favor da emenda da reeleição para presidente da República, governadores e prefeitos e pronunciou-se favoravelmente à quebra da estabilidade do servidor público, item da reforma administrativa.
1999	Assumiu o governo de Goiás.
2002	Se reelegeu, ainda no primeiro turno, governador do estado de Goiás, com 51,2% dos votos válidos, cumprindo mandato até 31 de março de 2006, quando renunciou para concorrer ao Senado Federal. O cargo de governador foi assumido então pelo vice Alcides Rodrigues, do PP.
2006	Elegeu-se senador por Goiás, com 75% dos votos válidos. Na nova legislatura, presidiu a Comissão de Serviços de infraestrutura, foi titular da Comissão de Educação e do Conselho de Ética e Decoro Parlamentar. Recebeu o título de <i>Doutor Honoris Causa</i> na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Estadual de Goiás, pela atuação em prol do desenvolvimento das artes, ciências, filosofia e letras no Estado, pelo segundo ano consecutivo.
De março de 2008 a fevereiro de 2009	Foi vice-líder do PSDB no Senado Federal. Neste último ano, assumiu a vice-presidência da Casa. Na crise do senado, envolvendo denúncias contra o senador José Sarney (PMDB/AC), Perillo fez pronunciamento, em 6 de agosto de 2009, informando que não aceitaria o cargo de presidente na eventualidade de um impedimento do Senador Sarney. Essa possibilidade era tida como inaceitável por setores ligados ao governo Lula.
2010	Após acirrada disputa, com Íris Resende do PMDB, conquistou a eleição, com 52, 99% da votação válida.
2011	Tomou posse de seu terceiro mandato como governador de Goiás em janeiro. Nessa ocasião, enfatizou que valorizaria a meritocracia e que implantaria medidas de austeridade fiscal que cortassem gastos supérfluos. No ano seguinte, teve seu nome citado por suposta ligação com Carlinhos Cachoeira, nome investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), sob a acusação de coordenar um suposto esquema de jogos ilegais com a participação de políticos e empresários. Em seu depoimento à CPI, Perillo negou qualquer tipo de ligação com Cachoeira, afirmando não haver provas que o ligassem ao suposto contraventor.
2014	Concorreu à reeleição pelo PSDB e novamente teve como seu principal adversário o peemedebista Iris Resende, derrotado por Perillo em ambos os turnos do pleito. No final de 2014, uma decisão do Ministério Público de Goiás arquivou a investigação contra Perillo no caso do seu suposto envolvimento com o contraventor Carlinhos Cachoeira, justificando ausência de indícios da prática de atos capazes de configurar improbidade administrativa. Ao falar à imprensa sobre o arquivamento da acusação, o governador citou ter sido vítima de irresponsabilidade e exagero por parte de acusadores e afirmou que a instalação da investigação teria sido uma “vendeta política” praticada pelo ex-presidente Lula, para desgastar sua popularidade.
2015	Tomou posse de seu novo mandato, sublinhando que trabalharia ainda mais pelo crescimento econômico de Goiás. Um dos atos que marcou sua quarta gestão foi o anúncio da venda da Companhia de energia Celg Distribuição S.A, comprada em novembro de 2016 pela empresa italiana Enel Brasil, através de um leilão de privatização, pelo valor de R\$ 2,187 bilhões e ágio de 28,03%. De acordo com o site do PSDB, o negócio geraria um investimento total de R\$ 8 bilhões no estado, sendo R\$ 2 bilhões pela venda, R\$ 4 bilhões pelo pagamento de dívidas da estatal e outros R\$ 2 bilhões em aportes para o aumento da distribuição de energia em Goiás.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Acesso em: 19 fev. 2021.

Em 2018, Marconi Perillo foi derrotado nas urnas, quando se candidatou ao Senado Federal. O então governador de Goiás, José Eliton (PSDB), também perdeu, ainda no primeiro turno, ficando em terceiro lugar. Inconformado, Perillo afirma que foi vítima de uma perseguição política. Além disso, a Operação *Cash Delivery*, da Polícia Federal, realizada em

outubro de 2018, ocasionou a prisão de Marconi Perillo naquele mesmo mês. A investigação se dava em torno de um suposto pagamento de propina pela Odebrecht de cerca de R\$ 12 milhões de reais (SITE DO G1/GO, 2018)²⁴.

A trajetória da vida política de Marconi Perillo é aqui exposta, considerando-se que se constitui como um dos aspectos que se articulam à dimensão do contexto de influência – na visão de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) – para o ciclo de políticas. Esse ciclo, proposto pelos autores, contribui para as análises das políticas em geral, uma vez que é composto por três contextos diferentes: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Cabe pôr em relevo que a ideia cíclica não se refere a uma análise rigorosa, em que os acontecimentos se dão sob o viés de uma ordem linear. Na verdade, o ciclo admite que as análises se deem a partir de alinhamentos, em que é possível perceber a ocorrência de um ou mais contextos em um mesmo acontecimento na cena política.

Esta ferramenta teórico-metodológica auxilia nas análises da cena política de Goiás, permitindo que as arenas, os discursos, os textos produzidos, as relações entre os sujeitos, os tempos e os movimentos da política sejam identificados, considerando, inclusive, quando da articulação desses aspectos com o processo dinâmico inerente da democracia. Levo também em consideração que a não linearidade é algo inerente das relações entre os sujeitos, elemento também importante no jogo democrático. Dessa forma, o ciclo de políticas estará, em alguma medida, sempre presente nas análises apresentadas nesta tese.

Em seção específica, a trajetória de Marconi Perillo será retomada, junto aos seus programas de governo para os seus quatro mandatos. Pretendo que essa comparação possa também contribuir para um delineamento mais ajustado da cena política de Goiás, afastando-me de uma análise fragmentada e desarticulada. Essa pretensão está ligada ao receio de que esta tese discuta o seu objeto descolando-o do todo, ou seja, que apresente o cenário do ensino público de Goiás e a hipótese de desdemocratização do ensino público como um aspecto subjacente.

²⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/10/10/marconi-perillo-presta-depoimento-a-pf-em-goiania-por-operacao-que-apura-pagamento-de-r-12-milhoes-em-propina.ghtml> Acesso em: 16 abr,2020.

CAPÍTULO 2 - O NEOLIBERALISMO E OS INDÍCIOS DO PROCESSO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É possível democratizar a sociedade sem antes democratizar a escola? Sob qual concepção ou concepções de democracia podemos debater as tensões nas instituições ditas democráticas? Como a dimensão do político²⁵ conseguiria dar conta de resolver uma certa ingenuidade presente no pensamento de que relações democráticas se constituem pela via do consenso?

Para as questões que inauguram este capítulo, há diferentes formas de respostas, sob diferentes prismas. A primeira delas se dá quando falamos especificamente do espaço escolar, para o que considero, com base em Lima (2014), os espaços de colegialidade: objetivando promover a desconcentração do poder das decisões no interior das escolas. Para a segunda questão apontada, a resposta pode ser pautada pelo nível de participação dos cidadãos e cidadãs em determinada sociedade. E, por fim, porém não menos importante, estão os marcos regulatórios que legitimam as práticas democráticas no interior das instituições.

Ademais, é importante ratificar que o cenário em que se apresenta a democracia não é algo dado ou estático, e esse não é um caso particular do Brasil. Conforme Tilly (2013), qualificar a democracia de um país resulta em sérias consequências, em que se faz necessário estabelecer alguns pontos de ancoragem, tais como a situação política, a qualidade de vida e a explicação da democratização.

Também é possível compreender e analisar a democracia no Brasil sob a ótica da contemporaneidade de Giorgio Agamben, na qual encontramos: “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade”. (2009, p. 62-63). Compreendo, em Agamben, que analisar a democracia e as instituições democráticas no hoje requer o exercício de olhar para o seu tempo, não esquecendo, porém, das fraturas do ontem, como assim o próprio filósofo atesta, que devemos manter fixo o olhar no seu tempo.

Agamben nos convida filosoficamente a realçar a importância de percebermos o que está por trás daquilo que serve como pano de fundo e não exatamente o que no salta aos olhos, como ele mesmo propõe: “O escuro não é, portanto, um conceito privativo, a simples ausência da luz, algo como uma não-visão, mas o resultado da atividade das *off-cells*, um produto da

²⁵ Conceito abordado neste estudo sob as concepções de Chantal Mouffe, sendo mais bem detalhado no capítulo 3.2.3 desta tese.

nossa retina” (2009, p. 63). Metaforicamente, seria analisar a democracia como esse escuro, o que está ao fundo, uma quase não-visão. De um outro lado, as instituições, que nessa analogia seriam as luzes que fazem parecer que tudo funciona em perfeita harmonia, trazendo-nos a falsa sensação de consenso, como quer Agamben: “pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade” (2009, p. 63-64).

Mas, por quais motivos deveríamos nos interessar por entender e explicar a democracia, uma vez que ela está posta e só o que temos que fazer é vivenciá-la conforme as regras do jogo? Novamente, recorro a Agamben:

Ao contrário, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o fecho de trevas que provém do seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 64).

Em uma análise sobre a obra “O que é o contemporâneo? e outros ensaios”, do filósofo Giorgio Agamben, Bezerra (2019, p. 3) afirma:

Os contemporâneos são raros, por ser uma questão de coragem, por não se manter apenas olhando para o escuro da sua época. Percebe-se o intento do autor em esclarecer que, para entender a contemporaneidade, o contemporâneo deve vislumbrar além das informações que estão explícitas.

Como, então, poderíamos enxergar a democracia, para além do que está explícito? É possível que vivamos um processo de desdemocratização (TILLY, 2013) dentro de uma democracia? É possível que consigamos vislumbrar a democratização e a desdemocratização, a partir de uma perspectiva contemporânea? Acredito que o caso da democracia brasileira pode ser esse cenário delineado por Agamben: “contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo” (AGAMBEN, 2009, p. 64).

Sob a ótica da interpelação é que pretendo analisar a cena contemporânea do ensino público no estado de Goiás. Para tanto, considero a democracia brasileira, o regime de federalismo centrípeto existente, e analiso como a política de militarização das escolas públicas no estado Goiás está em confronto com a concepção de uma educação como direito e, sobretudo, em confronto com a gestão democrática do ensino público nesse contexto. Para essa análise, estou considerando como essa política de militarização se sedimenta, desde o ano

de 1998, naquela instância subnacional, e de como ela se inscreve na lógica de uma desdemocratização do ensino público

2.1 A Nova Gestão Pública no Brasil e sua influência nas políticas educacionais: o novo sob as ideias do velho

Os anos 1990 inauguram um outro momento da democracia do Brasil: a necessidade de desenvolvimento nas áreas econômica, social e política, para a promoção de uma sociedade menos desigual. Àquela altura, as lutas sociais organizadas haviam obtido êxito e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) se colocava como um grande marco dessa conquista. No entanto, apesar de a promulgação da Carta Magna ter trazido inúmeros direitos sociais e civis aos brasileiros e às brasileiras, ela não esteve isenta de intervenções das alas que defendiam, e ainda defendem, políticas afinadas com o neoliberalismo, favoráveis ao Estado-mínimo e que, sobretudo, desejam o apagamento do passado preconceituoso e ditatorial do Brasil.

Essas alas são compostas de indivíduos advindos dos setores mais conservadores da sociedade, integrando, em boa parte, a nova direita (CESTARI, 2019, p. 216). Embora muitas das pautas dessas alas tenham sido derrotadas – como o próprio intento de um Estado mais encolhido para a saúde, a educação, a segurança pública, dentre outros setores –, boa parte dos seus anseios se concretizou, e, infelizmente, ainda se concretizam, sob diferentes formas e calcadas sob distintos argumentos, dentre os quais o da necessária eficiência e eficácia da prestação dos serviços públicos.

É importante destacar sob quais entendimentos os termos eficiência e eficácia são abordados nesta tese. Segundo Alcantara (2009), a eficiência e a eficácia estão, de forma geral, relacionadas às áreas da administração e da economia. Contudo, seria após a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998 (BRASIL, 1998), que a eficiência assumiria lugar de princípio constitucional da administração pública (ALCANTARA, 2009, p. 25). Ainda segundo Alcantara (2009, p. 26), a “eficiência está relacionada à melhor utilização dos recursos para atingir um objetivo”. No entanto, esse conceito será alterado, caso seu emprego esteja articulado à esfera do público ou do privado, assim conferindo:

(...) o conceito de eficiência apresenta necessariamente contornos diferenciados em organizações privadas e públicas. Nestas o que deve prevalecer é o interesse ou a necessidade dos cidadãos; naquelas, predominam o interesse financeiro e de seus proprietários e a maximização do lucro (ALCANTARA, 2009, p. 26).

Sobre o conceito de eficácia na Administração Pública, Alcantara (2009, p. 29) afirma que “eficácia é escolher certo o que fazer, ou seja, selecionar os objetivos adequados ou as alternativas corretas”. O autor sublinha que avaliar a eficácia do setor público se constitui, para o Poder Judiciário, em um desafio superior ao da análise da eficiência, sobretudo pelo fato de que a eficácia está, de maneira geral, articulada à definição e consecução de objetivos, que estariam, por seu turno, atrelados à discricionariedade do administrador público (ALCANTARA, 2009, p. 29).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 108) ressaltam que os defensores do neoliberalismo em educação entendem que, a partir da expansão educacional, após a Segunda Guerra Mundial, sob a amálgama da igualdade, fora promovida, por tempo determinado, uma certa mobilidade social, porém, sem se conseguir promover avanços para o desenvolvimento econômico. No Brasil, no decorrer da década de 1990, foram propagados diversos documentos voltados a orientar uma nova agenda, dotada de uma nova linguagem para as políticas educacionais do país. Essa propagação se deu tanto por parte de organismos multilaterais²⁶, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), tanto por parte de organismos em nível nacional, a saber: a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Trabalho (MTB) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 107).

Sob as concepções da esfera privada, os conceitos de modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, da lógica dos rankings, da descentralização, dentre outros aspectos, adensam a perspectiva da expansão da educação e do conhecimento, necessários para retroalimentar o capital e sociedade tecnológica globalizada que se constituíam naquele momento. Conforme afirmaram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 108), a orientação do BM, em 1995, foi a de educar para produzir mais e melhor, quando o organismo acreditou que o investimento em educação para uma sociedade de livre mercado permitiria o aumento da produtividade e, conseqüentemente, o seu crescimento econômico, a exemplo dos países do sudeste asiático.

O desenho para a reforma educacional brasileira, entre os anos 1980 e 1990, tem um cenário no contexto das demais transformações sociais ocorridas, não só no país, como

²⁶ A rigor, o Banco Mundial não propugnava uma formação para a sociedade dita tecnológica com maior sofisticação. Tem aí o início do processo de desconstituição das cadeias produtivas industriais, o foco passa a ser o Ensino Fundamental e a formação profissional passa a ser dissociada da formação geral.

também no mundo. Por aqui, esse delineamento começa ainda no governo de Fernando Collor de Melo, entre os anos de 1990 e 1992, uma vez que foi em seu governo que a subordinação ao capital financeiro ocorreu de forma mais contundente, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186). Seus sucessores – Itamar Franco (PRN), vice de Fernando Collor, que assumiu em decorrência de afastamento compulsório deste, e Fernando Henrique Cardoso (PSDB), de 1995 a 2002 – mantiveram esse movimento com o mercado internacional. Contudo, foi a partir 1995, com FHC no poder, que o alinhamento com os organismos internacionais, especificamente com o BM, se aprofundara.

Nesta seção, apresento, a partir das políticas implementadas, mais especificamente nos governos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como a Nova Gestão Pública (NGP) inaugura e institucionaliza uma série de medidas que vão interferir diretamente nas políticas educacionais

Fernando Henrique Cardoso (PSDB)²⁷ assume o cargo de presidente da República em 1995, com alta popularidade, devido à baixa da inflação (GOIS, 2018, p. 105). Foi em seu primeiro mandato que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi aprovado, assim como a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996). Foi ainda no primeiro mandato de FHC que, além do Fundef, foram postas em cena as avaliações de larga escala. Sobre elas, Gois (2018, p.107) assinala que:

foram, aliás, outra característica da gestão de Paulo Renato Souza na Educação. Sua equipe diagnosticou logo no início do mandato que uma das maiores fragilidades no planejamento de políticas educacionais era a falta de dados consistentes e confiáveis sobre a situação do setor. Uma das medidas adotadas para atacar esse problema foi a implementação, em 1995, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em um formato que permitisse a comparação dos resultados de aprendizagem de alunos em testes de português e matemática ao longo dos anos.

Após derrotar, ainda no primeiro turno, o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT), FHC, em seu segundo mandato, enfrentou a alta do dólar, a crise energética e os atentados terroristas aos Estados Unidos, em 2001²⁸. Também é no decorrer do seu segundo mandato que o Congresso Nacional aprova o Plano Nacional de Educação, para a vigência 2001 – 2010

²⁷ Além do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), partido do presidente, outras duas legendas faziam parte de sua coligação: o Partido da Frente Liberal (PFL) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Já em seu primeiro mandato, outras duas siglas relevantes, em termos de número de congressistas, se juntaram ao governo: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Progressista Brasileiro (PPB) (GOIS, 2018, p. 106).

²⁸ Na ocasião, foram alvos dos atentados terroristas nos Estados Unidos, o Pentágono, em Washington, e o World Trade Center, em Nova York (GOIS, 2018, p.105).

(BRASIL, 2001), com vetos da presidência para as metas relativas ao financiamento da educação. Com FHC como presidente da República, o Brasil ocupou o último lugar no *Programme for International Student Assessment*²⁹ - o PISA (GOIS, 2018, p. 105).

De acordo com Souza e Flores (2017), a reforma com base no gerencialismo encontrará, em solo brasileiro, terreno fecundo no período em que FHC foi presidente, o que ocorreu em dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1998, e de 1999 a 2002. Conforme os autores (SOUZA, FLORES; 2018, p. 57-58):

Um Estado mais eficiente e menos burocrático era vislumbrado pelas reformas do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que tinha como ministro o advogado e economista Luiz Carlos Bresser-Pereira que nomeou para ser secretária nacional desse Ministério Claudia Costin que tem ocupado importantes cargos na área da educação desde então. Importante destacar que a mesma foi dirigente do MARE justo no período de aprovação e implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado, assumindo como titular da pasta como substituta de Bresser-Pereira (25/6/1998 a 4/11/1998).

Já no primeiro ano do governo FHC, foi criado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), dando início à reforma administrativa no país. A Reforma Gerencial já havia sido experimentada pela Grã-Bretanha, nos meados dos anos 1980, conforme Bresser-Pereira, que assinala que essa Reforma Gerencial se inspirava

nas estratégias de gestão das empresas privadas, e sua teoria foi chamada de Nova Gestão Pública; ou seja, uma série de ideias desenvolvidas a partir do final dos anos 1980 que buscavam tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 113).

Adrião (2014) sublinha que, no Brasil, as ações voltadas para a efetivação da Nova Gestão Pública (NGP) são acentuadas, mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 19, de 1998. A referida EC modificou o regime e dispôs sobre os princípios e as normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos; além disso, legislou sobre as despesas e finanças públicas, o custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e deu outras providências (BRASIL, 1998). Antes mesmo desta EC, a Lei Federal nº 9.637, de 15/05/1998 (BRASIL, 1998), havia sido sancionada, dispondo sobre a qualificação de entidades, como as Organizações Sociais (OS). De acordo com Souza e Flores:

²⁹ PISA is the OECD's Programme for International Student Assessment. PISA measures 15-years-old's ability to use their Reading, mathematics and Science knowledge and skills to meet real-life challenges. Disponível em: oecd.org/pisa/ Acesso em: 18 abr,2022.

A lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998, foi criada pelo ministro Bresser-Pereira com a finalidade de dispor sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, criar o Programa Nacional de Publicização, extinguindo o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e a Fundação Roquette Pinto, e absorvendo suas atividades por OSs (SOUZA; FLORES, 2017, p. 220).

No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 9.790/99 (BRASIL,1999), que versava sobre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs. Estas, qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, tinham por finalidade realizar serviços sociais considerados não mais apenas como função exclusiva do Estado (ADRIÃO, 2014).

Adrião (2014) chama a atenção para a Lei nº 11.079/04 (BRASIL, 2004), a Lei das Parcerias Público-Privadas, já aprovada nos anos 2000, que, segundo a autora, consagraria “[...] um novo regime de contratação, pelo qual o poder público, via contratos administrativos de concessão, permite que serviços ou obras públicas sejam transferidas para o setor privado lucrativo, leia-se ao mercado propriamente dito” (ADRIÃO, 2014, p.266). Ainda:

o setor privado de base empresarial tem sido alçado a protagonista da melhoria da educação nacional, paralelamente à integração na agenda educativa de diversos estados brasileiros, uma pauta de mudanças centrada na transferência da gestão da escola pública para o setor privado: seja por meio de parcerias público-privado (Ppp) para a oferta educativa, seja por meio da transferência da gestão da escola pública para setores privados, via contratos de gestão.

Os mecanismos competitivos da gestão pública endossam o que Lima (2018) afirma ser uma imitação das organizações empresariais pelas escolas públicas. Segundo o sociólogo português, a escola, além de democraticamente deslegitimada, também altera as suas especificidades, suas responsabilidades éticas e políticas, dando lugar a um regime avaliocrático e quantofrênico (2018, p. 15;28). Conforme Abrucio (2007, p. 2), esse período teve, como contexto de influência (cf. BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994), o seguinte cenário:

O processo recente de reforma do Estado no Brasil começou com o fim do período militar. Naquele momento, combinavam-se dois fenômenos: a crise do regime autoritário e, sobretudo, a derrocada do modelo nacional-desenvolvimentista. Era preciso atacar os erros históricos da administração pública brasileira, muitos deles aguçados pelos militares, e encontrar soluções que dessem conta do novo momento histórico, que exigia um *aggiornamento* da gestão pública. Entretanto, a principal preocupação dos atores políticos na redemocratização foi tentar corrigir os erros cometidos pelos militares, dando pouca importância à necessidade de se construir um modelo de Estado capaz de enfrentar os novos desafios históricos.

Bobbio (1987, p. 60) adverte que a “função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia

corrente, de converter as demandas em respostas”. Essas respostas, em meu entendimento, nem sempre são pautadas em bases democráticas ou coerentes com as bases e os princípios constitucionais-legais, ou, até mesmo, com os princípios de uma sociedade democrática. Ball e Olmedo (2013), em estudo sobre as fronteiras entre o público e o privado, apontam para a parte da estrutura da filantropia associada ao capitalismo, existente como forma de mercado em âmbito internacional, revelando que “problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através do envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45).

Souza e Flores (2017) destacam que as crises no sistema capitalista, após a década de 1980, considerada pelos economistas da época como “década perdida” para a América Latina, impulsionaram os governos dos países desenvolvidos a proporem medidas de melhorias para a economia dos países latinos, pois o arrefecimento da economia destes afetava, sobretudo, os interesses dos Estados Unidos. Os autores assinalam que, nesse cenário, “emerge o neoliberalismo, política que adota a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior, como medidas para estimular o desenvolvimento econômico” (SOUZA; FLORES, 2016, p. 218).

Bresser-Pereira (2010, p. 112) compreende que “a administração pública gerencial é um fator de legitimação política do Estado Social e, dessa forma, neutraliza a tentativa neoliberal de reduzir os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado”. Sob as concepções do autor, como forma de reação ao Estado Social, ainda nos anos 1970, emerge uma onda ideológica liberal radical, intitulada de neoliberalismo e, por intermédio das reformas voltadas para essa nova lógica do mercado, esta corrente vai ganhar força e buscar mudar “a natureza do Estado enquanto instituição constitucional-legal” (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 113).

Abrucio (2007) advertiu, contudo, que o ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira foi responsável por realizar movimentos pouco palpáveis em termos legislativos, promovendo uma difícil mensuração. Bresser-Pereira teria feito um empenho extremo para disseminar um amplo debate, no plano federal e nos estados, a respeito de novas formas de gestão, em que, principalmente, realçava métodos para a melhoria do desempenho do setor público, apoiando-se em ideais de uma administração voltada para resultados, ou seja, em um modelo gerencial, num movimento semelhante a um “choque cultural” (ABRUCIO, 2007, p. 71-72).

Ball e Olmedo (2013) traduzem essa onda ideológica, intitulada de neoliberalismo, no escopo das políticas educacionais como:

A fonte e o motor dessas novas formas de conhecimento para o desenvolvimento dentro das iniciativas e movimentos delineados acima claramente não são os atores individuais, mas sim a comunidade discursiva – e esse discurso e seus sujeitos e práticas poderíamos denominar de neoliberalismo (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45).

Entretanto, Ball (2014, p. 26) também afirma que o neoliberalismo é “sobre dinheiro e mentes, é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos”. Mendonça (2001, p. 84), em uma discussão sobre o Estado patrimonial e a gestão democrática no ensino público brasileiro, aponta que a educação brasileira se tornou democrática tardiamente. Como um espaço criado para servir às elites, chegou ao final do século XX defendendo bandeiras há muito já superadas pelos países de tradição democrática. O autor ainda assinala que o liberalismo aqui já praticado foi-se adaptando aos interesses de grupos específicos, o que, de certa forma, originou uma forma peculiar de liberalismo, baseado nesses agregamentos e distanciado do povo.

Conforme Lima (2018, p.18), “a Nova Gestão Pública e a orientação para a modernização e a obtenção de resultados” parece, nesses casos, contribuir para o discurso de uma necessária modernização da coisa pública, que, de tão burocratizada, se apresenta muito mais como um obstáculo do crescimento e do progresso. Tais discursos conformam a criação de um *ethos*³⁰ que se sedimenta em uma concepção de que o Estado deveria ausentar-se de alguns setores, para, então, diminuir os entraves da burocracia e, com isso, dar passagem às “repercussões inegáveis nas reformas do Estado e das suas organizações” (LIMA, 2018, p.18).

A sociedade quer uma resposta rápida para os problemas que se apresentam urgentes; dentre eles, a educação sempre ocupa lugar de destaque, ladeada pela segurança e pela saúde, em que propostas de parcerias com a iniciativa privada aparecem como uma forma de realizar aquilo que, supostamente, a máquina pública não conseguiu – e os dados publicizados quase sempre revelam que não conseguiria – dar conta. Como a escuta ao clamor popular faz parte, em certa medida, do jogo democrático, a aposta política dos grupos de interesse se movimenta em torno de respostas eficientes. Assim, a celebração de acordos e de parcerias soa como braços que se unem a um ou mais pactos, para os quais parte da sociedade defende a urgente necessidade de eficiência e eficácia – isso quando se trata da administração dos recursos públicos sob essa lógica quantofrênica, calcada na ideia de eficiência e eficácia, que credita

³⁰ Os conceitos de *ethos*, *logos* e *páthos* são abordados nesta tese sob a lógica da retórica Aristotélica, cuja definição pode ser melhor entendida a partir do artigo de NASCIMENTO, Joelson. **A relação entre lógica, páthos e éthos na arte retórica de Aristóteles**. ANAIS DE FILOSOFIA CLÁSSICA, vol. 9 nº17, 2015 ISSN 1982-5323. Acesso em: 07 set..2022.

aos mecanismos do gerencialismo uma forma infalível de obtenção de resultados. A respeito disso, Lima (2018, p. 18) chama a atenção para quando há um vasto e diverso

conjunto de teorias normativas, doutrinas de gestão e programas reformistas do Estado e da gestão pública inspirados por princípios gerencialistas. Ainda que seja difícil fixar com precisão as dimensões do chamado novo gerencialismo, até por referência a um gerencialismo velho, ou clássico, que compreenderia as principais ideologias de gestão, desde a “administração científica” do início do século XX, sobressai a reforma do Estado keynesiano de bem-estar social através de processos de modernização, de supervisão, de avaliação e de prestação de contas, de contratualização e de parcerias público-privadas que, genericamente, foi associada ao “Estado gestor”.

Lima ainda afirma que a NGP se apresentou com variados graus de intensidade, dependendo do contexto local dos países, como uma nova referência reformista. Considerou, sobretudo, uma nova formação cultural, adotando uma nova linguagem, com ressonâncias nas reformas do Estado e das suas organizações, em que a adesão à desregulação, privatização e comercialização foram elementos indissociáveis. Em alguns países, esse movimento se tornou ideologicamente incompatível com as práticas de gestão democrática, uma vez que adotaram a empresarialização e a privatização como forma de modernização dos seus setores públicos (LIMA, 2018). Ainda sobre o gerencialismo, em um contexto de disputas de interesses econômicos, e, também, de projetos de sociedade, Gasparelo, Ganzeli e Machado (2018, p. 77) salientam que o gerencialismo dissemina a ideia de uma espécie de fornecimento eficiente e competente de metas e planos.

Ao retomar a lógica quantofrênica mencionada anteriormente, concordo com Nazareth (2020, p. 3), que entende que o gradativo repasse da gestão das escolas estaduais advém de um “agravamento das consequências concretas dos resultados de avaliações em larga escala”. Essa tendência, que segundo o autor desponta desde os anos 1990, foi asseverada pelo uso maniqueísta dos resultados das avaliações externas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os índices, os exames, as avaliações externas exigem uma resposta das escolas públicas, ao que Lima (2018) vai entender como uma necessária adoção de um referencial irracional de gestão, em que seria mister substituir o poder da burocracia profissional e do corporativismo dos profissionais, para uma nova gestão profissional, eficiente e competitiva, aos moldes da gestão das empresas (LIMA, 2018, p.19). Essa visão também corrobora a ausência de discussões sobre a ótica de uma avaliação que necessita, inicialmente, ser diagnóstica, democrática e emancipatória, em que se considere o desenvolvimento dos alunos e do aperfeiçoamento do trabalho escolar. Essa mesma lógica é enfatizada pela aferição do desempenho escolar, através de testes padronizados, vinculando-

os a uma concepção de avaliação objetivista (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 263-264).

Aqui não discuto a legitimidade do Ideb como uma política de avaliação nacional existente no país, capaz de diagnosticar, mensurar e resultar em outras políticas educacionais necessárias para a melhoria da educação brasileira. Considero que, uma vez pautada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e adotada pelo Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), como medida de aferição da qualidade do ensino brasileiro, o que nos interessa, no campo acadêmico, é a discussão sobre a política do ranqueamento entre os entes da federação, nas suas formas de apropriações, generalizações, simplificações, interpretações e traduções nos diversos textos políticos pelos entes federados do país.

Cabe ainda dizer que o ranking não é estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira), mas é uma forma de apropriação e publicização realizada por organizações da sociedade civil que, apoiadas entre si, em regime de parcerias, emitem pareceres, oferecem soluções educacionais através de projetos, materiais didáticos, consultorias, formação de gestores e profissionais da educação, programas e plataformas digitais.

Essas organizações sociais que apontam os problemas e, para eles, vendem as soluções, endossam o coro da perseguição por melhores resultados pelos estados e municípios, assim como afirmam que o problema da ineficiência reside na “má administração dos recursos públicos” pelos gestores e agentes públicos. Os discursos sempre batem na tecla da eficiência e da eficácia e se acendem nas odes das políticas de responsabilização que, por sua vez, chegam, na esteira da lógica do mercado, ao que Nazareth (2020) afirma que:

Na lógica da reforma gerencial, que pauta a proposta analisada aqui, o controle ocorre pelos resultados, enquanto, na administração pública burocrática, há forte controle do processo. Nesse âmbito, as avaliações em larga escala assumem papel central em uma relação contratual na qual o controle dos resultados é realizado por meio delas (NAZARETH, 2020, s/p).

Posta a ideia de que os resultados apresentados sob a forma de um ranking já se constituem como instrumento de indução para as políticas na esfera educacional, entre os mais diferentes entes da federação, entendo que tal indução se articula com a lógica da política de responsabilização, na qual também se aninham os discursos da eficiência e da eficácia em educação. Para isso, o sociólogo português Licínio Lima assegura que, ultimamente, tem ocorrido uma espécie de privatização *lato-sensu*, como um simulacro de introdução dos modelos de gestão afeitos, ou já considerados típicos, do escopo privado,

dentro da administração pública e dentro das escolas e universidades públicas (PAVAN; LIMA, 2020). Lima ainda complementa que:

Esse processo de privatização *lato sensu* está apoiado na nova gestão pública, nas teorias da nova governança, na reinvenção do governo, tudo perspectivas que, enfim, nos últimos 30 anos, têm emergido como elementos ideológicos ligados à Reforma do Estado, pretensamente capazes de reformar o Estado e a administração pública na direção certa, que seria a direção da eficácia e da eficiência, de acordo com critérios de natureza econômica, da racionalidade econômica (PAVAN; LIMA, 2020, s/p).

Cunha e Goés (1985) já haviam advertido acerca das tensões do e no campo educacional e seus imbricamentos no cenário político, social e econômico do país, assim como registraram, na obra “O golpe na educação” (1985), dezenas de elementos que hoje se repetem sob a roupagem de um “novo”. Nessa obra, os autores advertem para o contexto de influência que culminou na aprovação da LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), após 16 anos do início das discussões com o Projeto Mariani. Tal projeto foi atravessado pelo Substitutivo Lacerda e o debate foi silenciado com o golpe de Estado em 1964. Na ocasião, o confronto se deu entre os defensores da escola pública, gratuita e laica (Projeto Mariani), em contraposição aos privatistas, defensores do Substitutivo Lacerda.

Cunha e Goés (1985, p. 14) afirmam que a LDB acabou por se tornar um consenso entre os Projeto Mariani e o Substitutivo Lacerda, e, desta forma, logrou, no referido marco legal daquela época, que o ensino no Brasil tanto era direito do poder público, quanto da iniciativa privada. Ainda na sequência de articulações entre o público e o privado para educação, a LDB 4.024/1961 (BRASIL, 1961) não se ocupou de explicitar a gratuidade do ensino, apesar da conquista constitucional. Entretanto, no Artigo 95, deixou prerrogativa para que o Estado financiasse a escola privada (BRASIL, 1961). Nada além do já conhecido “museu de grandes novidades”.

No Brasil, a partir do que compreendeu Cestari (2019, p. 218), a democracia é edificada, pactuando forças ainda com a ditadura militar. Enquanto no âmbito mundial, as ideias para a superação da crise do capital já se posicionavam contrárias às lutas por direitos sociais, o país, a *pari passu*, ainda flertava com os ideais retrógrados de uma política que se robusteceu pelo discurso de “Deus, pátria e família”, apesar da democracia.

2.2 O neoliberalismo e as suas implicações na educação: os indícios da desdemocratização

Harvey (2008) afirmou que, em linhas gerais, o neoliberalismo foi sendo recebido internacionalmente de maneira empática, desde os anos 1970. O autor afirma que, caso não exista mercado para áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado com a saúde, a segurança social ou a poluição ambiental, o Estado deve criar esses nichos, contudo, não deve aventurar-se a ir além dessa tarefa. Isso porque, segundo a teoria do neoliberalismo, o Estado não possui informes suficientes para compreender, de maneira adequada, os sinais do mercado (preços). Harvey (2008, p.12) ainda complementa: “porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício”.

Sobre uma definição de neoliberalismo, afirma que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércio (HARVEY, 2008, p.12).

O neoliberalismo surge como uma resposta às crises no mundo, especialmente àquelas em que se faz necessária uma reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação (CESTARI, 2019, p. 216). Harvey (2008) explicita que, dentro de uma lógica do neoliberalismo, o papel do Estado se resume em criar e preservar as estruturas institucionais apropriadas para que as práticas neoliberais se desenvolvam. Ainda conforme o autor, para o neoliberalismo, o Estado tem que “garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro [...], devendo também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2008, p.12).

Conforme o entendimento de Regina Cestari (2019, p. 217), em um estudo sobre o contexto político no Brasil e em Portugal, o neoliberalismo é uma forma política, também chamada de Nova Gestão Pública (NGP), podendo ser compreendida como uma redefinição do papel do Estado. A partir disso, tem-se muito claramente que uma das facetas do neoliberalismo não é a de ataque ao Estado, mas sim do funcionamento através dele, a partir de estratégias políticas e econômicas (CESTARI, 2019, p. 217). Entretanto, qual seria o

desenrolar dessa NGP no Brasil e quais seriam as suas interferências junto às políticas educacionais? Tem a educação importância para os ideais neoliberais?

Retomando o que já foi aqui mencionado, sobre as definições de David Harvey a respeito do neoliberalismo, o realce às capacidades empreendedoras individuais sugere o alinhamento do discurso com as agendas de reformas educacionais no Brasil, promovendo influência na própria LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Sobre isso, a partir do entendimento de Leão (*et al.*, 2003, p. 116), compreendemos que

Os debates sobre uma agenda de reformas educacionais no Brasil são intensos, mobilizando diferentes setores da sociedade civil em torno de questões referentes aos fins e à organização da educação nacional. Há uma clara polarização entre um setor identificado com o mercado e outro mais próximo a interesses democráticos. Tais setores buscam consolidar suas propostas para a educação como hegemônicas na sociedade brasileira.).

Foi nesse movimento que, em 1995, elaborou-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), ainda no primeiro mandato de FHC (CESTARI, 2019, p. 218). A reforma do Estado tinha tanta importância, que recebeu um ministério, o MARE (Ministério da Administração e da Reforma do Estado), tendo como chefe da pasta Luís Carlos Bresser Pereira.

Bresser acreditava que o Estado seria o responsável pela crise econômica do país, reforçando o discurso de sua incompetência para gerir a celeridade de demandas, sendo, portanto, necessário espelhar-se nos padrões estabelecidos pela esfera privada, a fim de que conseguisse dar conta de seus processos. Sob esse argumento, advertiu que o Estado deveria abandonar o padrão burocrático de gestão e assumir a administração pública gerencial como fio condutor de suas ações (CESTARI, 2019, p. 218).

O PDRAE, igualmente, elevará os princípios da eficiência e da eficácia a níveis constitucionais, a partir da EC nº 19, em seu artigo 37. A flexibilização das relações entre o público e o privado emergiu, a partir das concepções gerencialistas, oriundas dos modelos empresariais, até então considerados eficientes nas suas formas de atuação. De acordo com Cestari (2019, p. 219), esse movimento de reordenamento sob a égide do neoliberalismo não só se legitimou para a administração pública, como se estendeu para a educação pública brasileira. Por consequência, Cestari (2019, p. 219) afirmou que os resultados nas escolas públicas brasileiras se concretizaram da seguinte forma:

As práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores escolares e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos entre outros, como forma moderna de participar da

melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com mínimo de dispêndio.

Aqui, fica claro que o discurso da qualidade, da educação eficiente e eficaz, reduzira o direito à educação pública brasileira a um grande nicho criado pelo Estado, a serviço dos ideais do livre mercado. No caso da educação, compreendo que a ressonância desse movimento ocorre desde então no cenário brasileiro, de modo que, não necessariamente, a educação deixou de ser pública, mas tornou-se um terreno fortemente explorado por diferentes grupos de interesse. Não obstante, a própria LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) sugere, sutilmente, a inserção do privado no espaço público. Sobre isso, Carneiro (2019) assevera:

A leitura da Lei 9.394/1996 deve principiar, assim, pelas várias leituras da realidade. Sim, porque a lei é uma só, mas o país é múltiplo. Cada diretriz normativa refinalizada em linha de ação política deverá, portanto, visualizar o foco de conflitos e contradições. Basta olhar a deslinearidade da expansão e da desigualdade de oferta do parque escolar nacional, para inferir a existência de graves desequilíbrios e de conflitivas superposições na repartição de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo e entre os segmentos público e privado (CARNEIRO, 2019, p. 26).

Concordo com o autor, quando assinala a desigualdade como um dos fatores de graves desequilíbrios. Esses desequilíbrios geram consequências que precisam ser tratadas e, para elas, quase sempre, o Estado não possui condições para que, sozinho, encontre as soluções. É nessa trilha que o mercado emerge com soluções tópicas, pacotes milagrosos e receitas infalíveis. Muitas vezes, as próprias instituições públicas se lançam na aventura de produzir soluções que são incrementadas em regime de ‘parceria’ com a esfera privada. A educação se torna um grande negócio e a escola, um laboratório de inúmeras experiências do ávido mercado.

Ainda com as afirmações de Carneiro (2019, p. 26):

Com efeito, a mudança de padrões educacionais supõe a reestruturação dos marcos legais, institucionais e políticos do gerenciamento dos sistemas de ensino, da gestão da escola, de uma ampla capilaridade para a disseminação de conceitos e de metodologias e, relevantemente, de um ágil e eficiente sistema de *accountability*).

Se acreditarmos que os problemas com a qualidade da educação serão resolvidos com práticas gerenciais e com a responsabilização, estamos definitivamente submersos na lógica mercantilista. E estarmos submersos não será o maior dos problemas, mas, sim, o que virá a reboque, a começar pelo próprio esvaziamento da função social da escola e da educação. De

acordo com Fonseca (2019, p. 69), “são vários os organismos que regulam formal ou informalmente, numa perspectiva transnacional, a educação nos diferentes países”. A autora ainda apresenta um panorama sobre o cenário europeu, mas que, em muito, se aproxima do caso brasileiro, ao apontar que a “esfera económica tem, hoje, grande centralidade na matriz da ação educacional e os Estados têm vindo a alterar o seu papel, assumindo, muitas vezes, apenas a função de traduzir para o território nacional a matriz imposta por entidades supranacionais” (FONSECA, 2019, p. 70).

Ela ressalta, também, que:

Desde a década de oitenta do século XX que assistimos, claramente, no espaço europeu, a regulações/pressões, especialmente de instituições transnacionais financeiras como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE), entre outras. Estas têm construído uma agenda global que evidencia a educação como instrumento importante ao serviço da economia (Fonseca, 2019, P.70).

Trata-se de uma tessitura muito bem construída nos detalhes. Por vezes, não traz nada exatamente novo, mas algo da ordem das soluções que só esperam pelos problemas. E, em se tratando de problemas da área educacional, no Brasil, não há muito o que se procurar, pois eles já saltam aos olhos, não sendo obra do acaso, o Banco Mundial (BM) possui forte influência em nosso cenário educacional. A respeito disso, Charles Tilly (2013, p. 199), sociólogo estadunidense, principal interlocutor nesta pesquisa, sublinha que:

O Banco Mundial descobriu a democracia. Ou pelo menos descobriu que a democracia pode promover o crescimento económico. O Banco liderou o Consenso de Washington, baseado na crença de que a integração de economias pobres nos mercados mundiais rapidamente resolveria seus problemas económicos e sociais.

Ainda de acordo com ele (TILLY, 2013, p. 199), o Consenso solicitou que houvesse disciplina fiscal, investimentos públicos na infraestrutura e a liberalização do comércio, porém, não se aproximou muito dos aspectos democráticos, e o movimento mais próximo que o Banco Mundial fez em favor da democracia foi exigir a segurança jurídica para os direitos de propriedade. Nada que não estivesse em alinhamento com o que David Harvey, já aqui mencionado, assinalou sobre a forma de operar do neoliberalismo.

Tilly (2013) ainda chama a atenção para o fato de que o BM, na última década, aproximou-se de uma visão que é defendida por economistas institucionais, que versa sobre a ideia de que mercados eficazes reclamam por extensas infraestruturas sociais. Tilly (2013, p. 201), por seu turno, ainda revelou que os potentados internacionais começaram a perceber que

a democracia era um “complemento desejável - ou mesmo pré-requisito - para o crescimento econômico sustentável”. Dessa maneira, a lógica utilitarista de educação parece fazer muito sentido e ser fundamental na máxima que acredita que se, em um país, a educação vai bem, a economia agradece. Só que, nesse caso, importa saber para quem ou para quais grupos a economia caminha bem.

2.3 É possível um processo de desdemocratização dentro de uma democracia?

Tilly (2013, p. 21) acredita que, “para comparações históricas de larga escala, analisar o critério constitucional possui muitas vantagens”, contudo “há grandes discrepâncias entre os princípios afirmados e as práticas cotidianas, o que faz com que as constituições sejam uma evidência enganosa”. Para o intelectual, a democracia não está posta, ela é processo. Compreendemos, em diálogo com o autor, a dificuldade em monitorar o processo da democracia na escola, a partir do que o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), sancionado em 2014, através da Lei nº 13.005, estipulou como meta a ser alcançada até 2024. A gestão democrática do ensino público está prevista, não só neste documento, como também na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e ratificada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O PNE, a partir de um modelo de federalismo centrípeto, concentrou, e trouxe para si, a indução de um princípio constitucional, a Gestão Democrática (GD), transformando-a em meta a ser cumprida por todos os entes federados, por meio de oito estratégias indutoras de espaços/instâncias de colegialidade e participação. Embora se configurando como política indutora, a meta sobre GD não apresentou métricas capazes de quantificar quanto de ‘gestão propriamente democrática’ cada instância subnacional foi capaz de alcançar.

Como processo, a gestão democrática das escolas não finda com o término do PNE. Ela demanda constante vigilância e monitoramento, mesmo que o documento que orienta as ações na escola determine sua execução, afinal, como afirmam Levitsky e Ziblatt (2018), nem constituições bem projetadas são capazes, por si mesmas, de garantir a democracia. Conforme os autores, “não podemos nos fiar apenas em constituições para salvaguardar a democracia contra autoritários potenciais” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 101).

Tilly (2013, p. 133) acredita que muitos Estados se acomodam ou se beneficiam das formas de desigualdades existentes entre os seus cidadãos. Ancorada no debate até aqui apresentado, me parece pertinente apresentar duas questões: 1) é possível que a educação seja

um mecanismo de produção de desigualdades mesmo em um regime democrático? 2) Sob quais perspectivas democráticas estamos discutindo a educação pública brasileira? Sob a ótica de Tilly, esta tese se comprometeu em apontar como a militarização das escolas, a partir das ações do chefe do executivo do estado de Goiás, o então governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, no decorrer dos seus quatro mandatos como governador, reuniu indicativos de que aquele estado estaria, a partir da efetivação dessa medida, muito próximo de um processo de desdemocratização do ensino público.

Assim como apontado anteriormente, compreendemos a dificuldade de dimensionar a gestão democrática das escolas, tendo em vista ser uma meta que não comporta métricas de mensuração palpáveis, dando a impressão de um sempre devir. No entanto, o PNE descentralizou, para todos os entes, a responsabilidade – a partir do quadro de autonomia de cada um – das formas de colocar em cena essa GD, contemplando os critérios de seleção de diretores, o desenho das instâncias colegiadas na escola e as formas de participação – quem participa e como o faz.

Fugindo da ingenuidade que se apega aos marcos normativos sobre a gestão democrática da escola, em que se acredita que, a partir da aprovação de uma lei, muda-se o comportamento dos indivíduos, ou, até mesmo, do pessimismo que afirma que a democracia é uma utopia, lanço-me na jornada de analisar a gestão democrática do ensino público com lentes mais ajustadas às especificidades que cada espaço e tempo histórico abarcam.

O estado de Goiás pertence à região centro-oeste do Brasil, possui 246 municípios registrados em um espaço geográfico de mais 340 quilômetros quadrados, está dividido em 18 microrregiões e subdividido em 5 mesorregiões: Norte, Sul, Centro, Leste e Noroeste. Goiás é o coração do agronegócio do país e foi o ente federado escolhido, a partir do desenho inicial de uma pesquisa que se propunha a analisar a gestão democrática e os efeitos e resultados das ocupações estudantis de quatro estados, a saber: São Paulo, Paraná, Goiás e Rio de Janeiro. À época, as investigações sobre o estado de Goiás apresentaram resultados que me levaram para além da pauta estudantil daquele estado, no período das ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas, ocorridas em 2015.

Naquele momento, os discursos contrários sobre o repasse da gestão das escolas públicas para a Organização Social de Educação (OSE), a indignação de estudantes, dos profissionais da educação, do Ministério Público (MP) e dos demais membros da sociedade em geral, preocupados com as políticas de erosão da gestão democrática, quase sempre mencionavam o caso da militarização das escolas estaduais. Por fim, o desenho desta pesquisa

se delineou a partir das contribuições da banca no exame de projeto de tese, em conformidade com as análises dos professores que a compuseram.

Goiás, através de seus chefes do executivo e da casa legislativa, colocou em cena políticas educacionais que me possibilitaram conjecturar que tais políticas conformam um movimento de desdemocratização do ensino público brasileiro, por abarcar temas inquietantes, tais como: a política de militarização das escolas, que se inicia em 1998, e caminha discretamente em 2007, e a tentativa de repasse da gestão das escolas públicas estaduais para as Organizações Sociais de Educação (OSE), em 2015.

No entanto, cabe dizer que, dadas as limitações desta tese, apostei que uma investigação mais aprofundada sobre a política de militarização das escolas estaduais poderia se consubstanciar em documento mais relevante para o cenário atual do país. Sobretudo porque uma das hipóteses de pesquisa reside no fato de acreditar que Goiás pode ter induzido a política de militarização em âmbito nacional, que entra em cena com a posse do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, atuando como contexto de influência, para justificar a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), através do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, desenvolvido pelo Ministério da Educação, com apoio do Ministério da Defesa e das Forças Armadas.

Em Goiás, no ano de 2013, através de um decreto do chefe do executivo, 11 escolas estaduais foram militarizadas. Essas escolas tiveram seus nomes substituídos e passaram a se chamar Colégio Estadual da Polícia Militar, acrescidos do nome anterior. Sem consulta prévia às suas comunidades, também receberam oficiais da corporação da Polícia Militar, para atuarem na gestão das escolas. É certo que, antes de 2013, outras escolas já haviam sido militarizadas e tais dados serão apresentados em capítulo subsequente.

Contudo, a menção a esse marco temporal aponta que, antes mesmo da retomada de uma agenda ultraconservadora, despontada a partir da campanha presidencial em 2018, que elegeu o presidente Jair Messias Bolsonaro, Goiás já operava com uma política educacional cuja estrutura muito se aproximava das pautas do eleito no pleito. É também sobre este fato que a minha hipótese se fundamenta: de uma desdemocratização do ensino público, que se sedimenta a partir da hibernação (CASTRO, 2019, p. 147) de políticas mais austeras. Nesse sentido, aqui, cabe mencionar o que Alves e Reis (2021) assinalam, sobre a eleição do presidente Bolsonaro, político que já circulava no legislativo federal há mais de duas décadas, mas um *outsider* em campanhas presidenciais que se aliou a grupos vinculados ao agronegócio, às igrejas evangélicas neopentecostais e aos grupos militares de toda ordem. Sua principal meta para a área educacional era “expurgar a metodologia Paulo Freire” das escolas

brasileiras, assim como romper com o “marxismo cultural” existente, mais acentuadamente, nas universidades públicas do país (PLANO DE GOVERNO, 2018).

Com efeito, observa-se que, desde 1998, apesar da efervescência do período de redemocratização, o estado de Goiás manteve o *zeitgeist*³¹ da ditadura, apostando que uma educação rígida, baseada em um modelo rigoroso de disciplina, fosse capaz de promover a ordem e coibir a violência urbana, como demonstra a reportagem veiculada pelo G1, em agosto de 2014:

Os resultados da mudança implantada no início deste ano, segundo a escola e o governo goiano, foram satisfatórios. O diretor do agora Colégio Militar Fernando Pessoa, capitão Francisco dos Santos Silva, afirma que, implementando os princípios básicos militares de “hierarquia e disciplina”, a escola conseguiu acabar com os casos de violência e virou um “sonho” para os moradores da cidade. “Aqui, aluno fumava droga dentro da escola e batia em professor. Eu cheguei a ter de tirar uma professora da aula. Ela estava em um estado tão grande de depressão, que eu tive que tirá-la da sala”, conta o capitão à BBC Brasil. “Agora, é outro mundo, os próprios professores perguntam como nós conseguimos. Antes, eram os alunos que mandavam na escola”, diz (GLOBO.COM, G1, agosto, 2014).

A ideia da hierarquia e da disciplina como forma de mitigação da violência caminha em direção contrária aos ideais de uma educação emancipadora, que educa para a paz e para o pensamento coletivo. Muitos outros aspectos podem ser levantados, mas, em especial, chamo atenção ao que Santos (2019), em um estudo sobre a qualidade de ensino e a produção da subjetividade, assevera a respeito de alunos em condição de fronteira cultural, tendo Michel Foucault como principal teórico.

Essa fronteira cultural é erguida, conforme explicou a autora, a partir da inserção de alunos e alunas pertencentes às camadas mais pobres em escolas de prestígio. Santos ressalta que toma emprestado de Zaia Brandão e Cynthia Paes de Carvalho (2011) o termo *escolas de prestígio*, para estabelecer o entendimento sobre as instituições de alta seletividade e reconhecido desempenho, seja por parte das famílias que buscam esse tipo de escolas para os seus filhos, seja por parte da sociedade em geral (SANTOS, 2019, p. 86).

Dessa forma, o binômio “hierarquia” e “disciplina” se apresenta como uma justaposição praticamente infalível, que sustenta o *ethos* de uma educação para uma vida e uma sociedade melhores. No contexto da militarização, a fronteira cultural também se amplia para a questão dos modelos comportamentais desejáveis para crianças, adolescentes e jovens. A educação aos moldes do militarismo funcionaria como uma regulação dos comportamentos, deixando a escola de funcionar como um espaço de desenvolvimento das capacidades

³¹ Do alemão, significa “espírito da época” ou “sinal dos tempos”.

autônomas, para a criação de um aspecto heterônomo, em que as atitudes estão sujeitas às vontades de outras pessoas ou dependem de normas, regras e leis para tal regulação.

Não obstante, e despontando como precursor, Goiás, em 2015, propõe a transferência da gestão de um grupo de escolas para as Organizações Sociais de Educação (OSEs). Ancorada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), a gradativa transferência da gestão se justificava pela melhoria da qualidade dos serviços prestados, pela eficiência e eficácia dos processos e, em consequência disso, pela melhoria dos resultados para a educação daquele estado. Souza e Flores (2016) afirmam que a entrega dos serviços públicos para o setor privado não é uma lógica nova no Brasil. Há, inclusive, uma sistematização legal para que isso ocorra.

Como parte de um projeto de reforma para a educação em Goiás, a parceria entre as OSEs e a Secretaria de Estado de Educação intentava melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, para o estado, apontava uma queda de posições no ranking, em comparação com outros entes federados. Essa constatação se deu através de dados estatísticos auferidos entre os anos de 2005 e 2009. Para tanto, a ideia da parceria estava sendo a aposta para o sucesso do Pacto pela Educação, documento lançado em setembro de 2011 e que, posteriormente, será detalhado nesta tese.

Em reação contrária a essas práticas, porém, mais especificamente, contra as OSEs para a gestão das escolas, os jovens secundaristas da rede pública de Goiás decidiram ocupar as unidades da rede estadual, a partir de dezembro de 2015, como forma de resistência a medidas que se tornavam cada vez mais iminentes. A partir das análises dessas duas fortes ações no estado, concluí que a mobilização popular, principalmente aquela desencadeada pelos estudantes secundaristas, ‘hidrataram’ a gestão democrática do ensino público, através da participação e da leitura política articulada à dimensão agonística de democracia (MOUFFE, 2005).

Em sentido oposto, o executivo estadual, a partir da figura do governador de Goiás, traz o conflito estabelecido entre os destinatários das políticas educacionais e o Estado para uma dimensão antagonista, utilizando as instituições como mecanismo de revide e deslegitimação das ações permitidas para os cenários ditos democráticos.

A partir do exposto, esta tese buscou analisar, a partir das leituras e interpretações que os sujeitos fazem sobre as políticas e as ações do Estado, o desencadeamento de um ou mais movimentos, distintos ou complementares, que ora se aproximam de um processo de democratização e ora se aproximam de uma desdemocratização da gestão do ensino público em Goiás. Tais dinâmicas se encontram dentro do escopo do que a cientista política Chantal

Mouffe denominará como as três razões para que os indivíduos atuem: os seus interesses, a razão e as paixões (MOUFFE, 2015).

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos da pesquisa aqui apresentados, o itinerário de estudos fez ancoragem em diferentes temas igualmente importantes. Iniciou com a busca para compreender a ocupação dos estudantes como contexto de influência no processo de seleção de diretores no estado do Rio de Janeiro, fato que ocorreu em 2016. Esse objeto, no entanto, foi redimensionado, sendo ampliado para o ousado projeto de analisar as pautas das ocupações de quatro entes da federação: Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Goiás. A ideia era a de observar como essas agendas se articulavam à forma com que os entes apagavam alguns aspectos da gestão democrática no ensino público. Esses apagamentos, dentre outros aspectos específicos para cada um dos entes, tornaram-se pauta do movimento de ocupações de diferentes espaços públicos no Brasil, a partir de 2015, constituindo-se como uma potente ação política e histórica.

Foi justamente nessas análises que me deparei com a agenda de Goiás e as suas demandas, que versavam sobre a luta contra a militarização das escolas e contra o gradativo repasse da gestão de outro grupo de unidades da rede às OSs. Ainda nos primeiros meses de 2016, os estudantes, os profissionais da educação básica e do ensino superior, bem como os demais membros de associações da sociedade civil, tentavam receber explicações do ex-governador Marconi Perillo, não só sobre os intentos da inserção das OSs, como também sobre a franca expansão da militarização das escolas da rede.

Foi após o exame do projeto de tese de doutorado, a partir das contribuições dos professores Antônio Jorge Gonçalves Soares, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato e da minha orientadora, a professora Daniela Patti do Amaral, que se deu a escolha por Goiás, em setembro de 2019. Iniciei o desenho para a pesquisa nesse estado, apostando na investigação dos dois modelos: militarização e repasse da gestão para as OSs. Porém, foi somente em março de 2021, após o processo de qualificação da tese, a partir das valiosas contribuições da banca examinadora, composta pelas professoras Daniela Patti do Amaral, Miriam Fábria Alves, Janaína Spetch da Silva Menezes e do professor Fábio Araújo de Souza, que chegamos à concordância de que uma investigação sobre a desdemocratização do ensino público, pela via do modelo de militarização, poderia contribuir para o campo educacional, sobretudo, a partir do cenário que já se desenhara no país com o Decreto presidencial nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019).

A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, visa a analisar, como já mencionado, os textos oficiais produzidos no âmbito federal e no âmbito do estado de Goiás, pertinentes ao

tema da militarização. Ademais, também são consideradas notícias, produções científicas e demais documentos que pudessem contribuir para alcançar os objetivos específicos traçados para a pesquisa. Essas análises se constituíram como um trabalho empírico, que vislumbrou a construção de argumentos para pôr em prova a hipótese central da tese, a saber: que o processo de militarização das escolas estaduais em Goiás promove uma desdemocratização do ensino público.

O ciclo de políticas, desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), é a escolha teórico-metodológica, com foco nos contextos de influência e de produção dos textos legais. Para o contexto de influência, o ex-chefe do executivo de Goiás, Marconi Perillo, é o principal ator, por entender que, a partir da sua gestão, a política de militarização foi iniciada, após a hibernação da Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976 (GOIÁS, 1976). O contexto da produção de textos é utilizado para explicar como decretos, portarias, leis e demais dispositivos se constituíram como arranjos legais, sendo postos em cena para que, então, o processo de militarização lograsse êxito. Nesse sentido, Bittencourt, Amaral e Goulart (no prelo), assinalam que:

O ciclo de políticas (BOWE, BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) nos possibilita uma análise de como as políticas educacionais são elaboradas, escritas e interpretadas, afastando-nos de observar as políticas como implementadas de forma verticalizada, a partir de um modelo que parte do legislador ou do Estado para os sistemas e para as escolas (BITTENCOURT, AMARAL e GOULART, no prelo).

Proponho-me, então, a analisar os acontecimentos sobre a educação do estado de Goiás à luz do referencial teórico de Tilly (2013), na tentativa de sublinhar como a educação pública e a gestão democrática das escolas estariam em um processo de desdemocratização, a partir da militarização das escolas públicas. Para a cena do ensino público no estado de Goiás, Tilly (2013, p. 28-29) ainda favorece as análises, ao apontar duas concepções fulcrais, a saber: (i) há um elemento importante a ser considerado, quando se analisa as características de um regime, que é a capacidade do Estado em implementar as suas decisões políticas; e (ii) um segundo elemento, em que a desdemocratização ocorre no sentido contrário ao da democratização, com consultas mais estreitas, mais injustas, menos protegidas e com caráter menos vinculante.

A investigação sobre a desdemocratização no ensino público de Goiás se pauta em tempos e movimentos distintos na política educacional daquele ente federado: o processo de militarização das escolas, que, mais adiante, apresento como militarização de primeira e segunda gerações. Antes de adentrar no debate sobre a desdemocratização, apresento sob quais concepções discuto a democracia, entendendo que este deve ser um aspecto cujo debate

é um *a priori* nesta tese. Portanto, as concepções de Amaral (2018; 2019; 2020; 2021; 2022); Bobbio (1987); Chantal Mouffe (2005; 2010; 2013; 2015) e Tilly (2013) se constituem como lente teórica para explicar a democracia, do ponto de vista do regime e das ações do Estado para com os indivíduos.

Mouffe (2005; 2015) contribui, com a sua matriz de democracia radical, olhando o campo de análise dos motivos das ações humanas. As contribuições da cientista política atuam na articulação da democracia e na inscrição dos sujeitos dentro desse regime político. Tilly (2013, p. 150) defende que “precisamos olhar para as configurações de poder dentro e em volta de qualquer regime que estivermos estudando” e sugere que analisemos a democracia como um processo que, ora conforma os feitos democratizantes, ora se aproxima de uma cena desdemocratizante.

Uma análise similar é admitida em Amaral (2018), quando propõe que a democracia na escola pode ser analisada através de uma escala com marcadores que indiquem se estamos mais próximos ou mais afastados de processos democráticos. A ideia de escala abarca graus de maior ou menor intensidade. Sendo assim, a autora, em pesquisas sobre a gestão democrática em municípios do estado do Rio de Janeiro, sugere que, em virtude de determinados movimentos, envolvendo diferentes aspectos, a democracia na escola pode apresentar grau de maior, menor ou média intensidade nessa escala. Essa análise se desdobra em pensar na hidratação ou na desidratação da democracia, articulando esses momentos aos cenários políticos e a seus agentes. Os trabalhos de Alves, Toschi e Ferreira (2018) e Alves e Ferreira (2020) constituem-se como relevantes fontes, quando apresentam o desenho da militarização das escolas em Goiás, trazendo elementos para a construção dos contextos de influência e da produção de textos naquela instância subnacional. Dessas contribuições, emergiu a necessidade de discorrer sobre as diferenças existentes entre os colégios militares, escolas militarizadas e a proposta das escolas cívico-militares, a partir do decreto presidencial de setembro de 2019.

O diálogo com a juventude, diante do cenário brasileiro, é pautado nas ideias de Bourdieu (1983); Gohn (2013; 2019); Novaes (2014; 2016) e Vinha e Tognetta (2009), nos quais também se baseiam as reflexões sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais, raciais e de gênero. A discussão de como a militarização das escolas adensa o discurso da esfera moral tem como alicerce teórico as contribuições analíticas e teóricas de Cunha e Góes (1985), Foucault (2013), Cunha (2019), Moreira (2019) e Castro e Amaral (2020).

Para a pesquisa, compreendi ser importante abordar as reformas educacionais propostas pelo estado de Goiás, a partir dos efeitos da redefinição dos sistemas educacionais,

localizados no âmbito das reformas estruturais. Nesse sentido, Leher (1999), Leher *et.al* (2018) e Adrião (2014) trazem contribuições sobre o tema do neoliberalismo, da Nova Gestão Pública (NGP), da ‘mão do mercado’ na educação, a partir das parcerias entre o público e o privado em educação.

Concluindo, Santos (2020) e sua robusta pesquisa sobre a expansão da militarização das escolas no país, bem como os seus sentidos e tendências, contribuíram sobremaneira para a realização da revisão de literatura e as possibilidades para o debate ainda existentes no campo.

3.1 A revisão de literatura e as possibilidades para a pesquisa

Inicialmente, realizei um levantamento sobre pesquisas e produções relativas aos movimentos sociais, aos sujeitos e aos processos educativos, ao Estado e à Política Educacional, respectivamente, no banco de teses e dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no banco de dados do SCIELO e nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente nos GTs 3 e 5, por conta do desenho inicial da pesquisa.

Na ocasião, foram cinco os descritores utilizados para as buscas: “ocupações de escolas”, “movimento estudantil”, “seleção de diretores”, “eleição de diretores” e “gestão democrática”. Adotei o recorte temporal para o levantamento, considerando o ano de 2015, partindo do dado de que o movimento das ocupações desponta no país, no estado de São Paulo, nesse ano. Ainda sobre o ano de ancoragem, considerei a política do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) como indutora das produções dos textos oficiais das instâncias subnacionais. A mesma lógica foi utilizada para os descritores “seleção de diretores” e “eleição de diretores”.

Com o objeto de pesquisa delineado a partir de março de 2021, o levantamento se iniciou em dezembro daquele ano, encerrando-se em abril de 2022. Foram utilizados quatro bancos de dados para o levantamento: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Google *Scholar* e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os descritores utilizados nos bancos de dados foram três: “escolas militarizadas”, “colégios militarizados” e “militarização de escolas”.

A opção metodológica para o uso desses três descritores parte de duas das cinco palavras-chave da dissertação de Santos (2020), intitulada de Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências, quais sejam: “Escola militarizada”, “Escola militar”, “Militarização”, “Militarização da educação” e “Militarização de escolas”. Nesta investigação, Santos realizou um mapeamento da expansão da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil e procedeu a uma relevante análise sobre o tema. Assim, o robusto e inédito trabalho do autor serve como ponto de partida para dois aspectos nesta tese: i) recente levantamento bibliográfico e ii) tratativa sobre o processo de militarização das escolas e as intencionais divergências no uso das nomenclaturas.

Partindo do levantamento realizado pelo autor (SANTOS, 2020), acrescentei os anos de 2021 e 2022, visto que a aprovação da sua dissertação ocorreu em 30 de outubro de 2020. Os dados que fazem parte de sua pesquisa foram coletados entre os anos de 2018 e 2019, através de buscas em portais acadêmicos e no site Google (SANTOS, 2020, p. 32). Sobre isso, o autor compreendeu que tal mapeamento se daria a partir da contabilização de escolas nesse modelo, seguido do registro de suas respectivas localizações. O pesquisador aponta que sua investigação se propôs:

(...) a apresentar um mapa analítico do avanço da militarização de escolas públicas regulares de educação básica. Sendo assim, importa separar escolas, via de regra criadas e mantidas por corporações militares (escolas militares), de escolas públicas, criadas por secretarias de Educação, com verbas da educação que foram transformadas em “escolas militares” (conforme os governos preferem chamá-las), por meio de diversos mecanismos de militarização de sua gestão e do cotidiano escolar (SANTOS, 2020, p. 85).

Os achados da sua pesquisa foram apresentados separados pelas cinco regiões brasileiras, a saber: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. De acordo com ele, a busca se deu da seguinte forma:

O início das buscas se deu por meio de pesquisa no site Google. Empregamos os descritores “escola militar”, “colégio militar”, “escola militarizada”, “colégio militarizado”, “escola municipal militar”, “escola estadual militar”, “escola municipal militarizada”, “escola estadual militarizada”, “colégio municipal militarizado” e “colégio estadual militarizado”, seguido pelos nomes das unidades federativas do Brasil. Utilizamos aspas para restringir os 33 resultados a materiais com a expressão completa (SANTOS, 2020, p. 32).

Na ocasião, foram encontradas 25 dissertações e apenas uma tese, entre os anos de 2004 e 2018. Quanto aos artigos científicos, foram registrados seis trabalhos entre os anos de 2017 e 2019, conforme os apêndices H e I de sua dissertação (SANTOS, 2020, p. 401-406).

Considerarei realizar mais uma busca, com um outro refinamento, utilizando, para isso, os três descritores por mim selecionados, e já mencionados, porém, desta vez, partindo do ano de 1998 até o ano de 2022. Iniciei a experiência no site do Google Acadêmico (GA), pesquisando os descritores separadamente, colocando-os entre aspas duplas. Os resultados obtidos foram os seguintes: para o descritor “escolas militarizadas”, foram encontrados 252 resultados; para o descritor “militarização de escolas”, foram encontrados 209 resultados; já o descritor “colégios militarizados” trouxe 57 resultados. Optei por excluir os descritores com o termo “cívico-militar”, visto que o entendimento é que esse modelo de escolas não pertence ao grupo objeto de estudo desta tese. Sobre isso, no Capítulo 4, há uma detalhada distinção dos modelos e de que forma eu os agrupo.

Cabe registrar que esse banco de dados (GA) apresenta uma diversidade de trabalhos, entre livros, teses, dissertações, dossiês, artigos científicos, trabalhos apresentados em anais e, inclusive, contabiliza as citações dos descritores utilizados. Sobre isso, Spinak (2019), em um estudo para o sítio eletrônico da SciELO em perspectiva³², afirmou que:

Como primeiro resultado, antes da avaliação qualitativa, a simples evidência numérica constatou que o GA tem consistentemente o maior percentual de citações em todas as áreas (93% – 96%), bem à frente do *Scopus* (35% – 77%) e do WoS (27% – 73%). O GA encontrou quase todas as citações do WoS (95%) e do *Scopus* (92%). A maioria das citações encontradas apenas pelo GA vem de fontes não pertencentes a periódicos (48% – 65%), incluindo teses, livros, documentos de conferências e materiais não publicados. Muitos documentos não estavam em inglês (19% – 38%) e tendiam a ser muito menos citados do que fontes que também estavam no *Scopus* ou no WoS (SPINAK, 2019).

Quanto às buscas dos três descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram encontrados 127 trabalhos; destes, apenas 13 versavam sobre a área educacional. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 14 dissertações e 02 teses. Em outro cuidado metodológico, cabe dizer que os achados de Santos (2020) divergem quanto ao número, tendo em vista que os descritores utilizados pelo autor foram acrescidos das palavras: “Escola militar”, “Militarização”, “Militarização da educação”. Em boa medida, utilizei, para esta escrita, fontes documentais oriundas da própria Seduc/GO, site do Ministério Público de Goiás (MP/GO), através das ações do Centro de Apoio Operacional às promotorias da Infância, Juventude e Educação (CAO – MP/GO), bem

³² SPINAK, E. Google Acadêmico, Web of Science ou Scopus, qual nos dá melhor cobertura de indexação? [online]. *SciELO em Perspectiva*, 2019 [viewed 16 April 2022]. Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2019/11/27/google-academico-web-of-science-ou-scopus-qual-nos-da-melhor-cobertura-de-indexacao/>

como fontes jornalísticas em sites de notícias. Tal busca abrangeu o período de setembro de 2019 a abril de 2022.

Na revisão de literatura, alguns aspectos chamaram a minha atenção e contribuíram para a construção dos objetivos específicos desta pesquisa, bem como da escolha do aporte teórico. O primeiro deles diz respeito à ausência de consenso no campo acadêmico sobre o uso dos termos: colégios militares, escolas militares, escolas militarizadas e sua articulação com o debate a que se propunham. Sobre isso, os estudos de Santos (2020) concordam com tal assertiva, quando sublinham que:

Cabe destacar que o uso do descritor “militar” não mostrava apenas escolas realmente militares, mas também escolas militarizadas, uma vez que, quando militarizadas, muitas passam a se chamar oficialmente de escola militar, até porque os agentes envolvidos nos processos de militarização parecem não ter interesse em diferenciar essas escolas. Os autores dos textos que apareceram em nossas buscas tampouco procuraram diferenciar essas escolas (SANTOS, 2020, p. 33).

Apesar do autor discorrer sobre essa diferenciação em sua pesquisa, compreendi que os diferentes modelos de militarização, também sob diferentes arranjos, e a forma não-linear de implementação da política se constituíam como um nicho relevante de investigação, sobre o qual repousam as minhas hipóteses de pesquisa. Em suas considerações finais, Santos (2020, p. 258) adverte que:

Tivemos dificuldades para compreender se determinadas escolas estaduais eram militares ou militarizadas. Registramos que alguns atos legais de instituição as inseriam, ao mesmo tempo e contraditoriamente, no interior dos organogramas de pastas da Educação e da Segurança Pública. Esse cenário nos fez concluir que, de forma geral, as escolas estaduais militarizadas foram se expandindo sem que os governos estaduais procurassem diferenciá-las das escolas militares. Ao contrário, vimos muitos atos legais e matérias jornalísticas dando a entender que a militarização de escolas públicas corresponde à criação de escolas militares.

Logo, apostei que apresentar essa discussão, sob os conceitos de desdemocratização do ensino público e da criação das desigualdades categóricas e desigualdades categóricas duráveis (TILLY, 2013), poderia não só ampliar o debate sobre o assunto, mas também abrir a possibilidade de inscrever o tema no campo das discussões sociológicas. Embora o tema tenha avançado no escopo das discussões sobre as políticas e instituições educacionais, dado que a militarização no país, conforme assinala Santos (2020), é um movimento que ocorre desde 1990, a revisão da literatura sobre o tema me levou a pensar em como o avanço da militarização e a ausência de uma padronização para esse processo podem promover efeitos e resultados no sistema educacional brasileiro de forma vultuosa.

O apagamento de uma educação crítica, as interferências sobre a gestão democrática do ensino público, a interferência na própria função social da escola pública e, não menos importante, a intervenção militar, no caráter democrático da educação pública para o país, me levaram a crer que discorrer sobre os sentidos da desdemocratização do ensino público pode contribuir com outras pesquisas, lançando luz não só sobre a intencional confusão sobre os modelos, como também sobre a possibilidade da criação de fronteiras entre os indivíduos formados por essas escolas, em relação às escolas públicas puramente civis.

Mais uma vez recorro a Santos para fundamentar a justificativa:

Constatamos que a preocupação, por parte dos pesquisadores, em diferenciar as escolas entre militares ou militarizadas nem sempre aparece nas pesquisas e tende a ser mais presente nas publicações mais atuais. Compreendemos que isso se deve aos fatos de que a militarização de escolas públicas é um fenômeno mais recente que a criação de escolas militares e de que muitas vezes tal classificação não se faz necessária, considerando o recorte do objeto de estudo de determinadas pesquisas (SANTOS, 2020, p. 84).

Meu compromisso, no entanto, foi o de analisar a política no estado de Goiás em seus diferentes contextos políticos, desde o seu nível micro, quando ela é implementada na instância subnacional, até quando se torna um contexto de influência para o alcance em nível macro, a partir da implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o Pecim, em 2019. Com base em Santos (2020, p. 27), concluo que há uma dispendiosa tarefa nessa seara, visto que:

O Censo Escolar apresenta o número de estabelecimentos públicos de ensino básico pertencentes a cada uma das três esferas do Poder Público brasileiro. Dessa forma, podemos acessar o número de escolas públicas federais, estaduais ou municipais, mas não é possível, por meio do Censo Escolar disponibilizado no site do INEP, saber quantas escolas, do total das estaduais, são militarizadas e ou militares. Tampouco é possível saber quantas são vinculadas às respectivas pastas da Educação e quantas são vinculadas às respectivas pastas da Segurança Pública ou que apresentam outro arranjo administrativo envolvendo corporações militares.

Dessa forma, se a leitura dos artigos acadêmicos foi de extrema relevância, me importava verificar, no âmbito do desenvolvimento de teses e dissertações, como a comunidade acadêmica estaria pensando e reagindo a uma política de ataque frontal às concepções da gestão democrática da escola pública, bem como da democratização do ensino público, visto que tal política já estaria em cena desde os anos 1990, seguindo em franca expansão nos anos 2000 e alcançando seu ápice em 2018.

A preocupação com tal expansão, que segue sob diferentes interfaces, em estados e municípios, tem ocupado a agenda do meio acadêmico, visto que, de forma sorrateira, porém constante, diferentes entes da federação demonstram não só como a educação pública está sob forte ameaça, mas também a própria concepção de democracia, pois a juventude se torna destinatária de uma política que pretende moldar seus corpos e mentes, para, então, obter os ‘comportamentos desejáveis’ dos indivíduos na vida em sociedade. Não é só uma política de determinados governos ou grupos de interesses, mas é a mitigação da democracia, através das instituições públicas e de seus agentes. É um viés tirano, conforme aponta Tilly (2013, p. 197), sob o qual governantes se utilizam de recursos humanos e financeiros do Estado, para fluir determinadas atividades, sem que seja necessária a negociação.

3.2 Concepções de democracia: elementos basilares

Esta seção tratará de um tema basilar para esta tese: a democracia. E, sobre isso, concordei com Tilly (2013, p. 21), quando defende que, para “levar a democracia a sério, precisamos saber do que estamos falando”. Portanto, o meu esforço aqui será o de apresentar a perspectiva dos teóricos sob as quais abordei o tema da democracia nesta investigação. Esse exercício objetivou deixar em relevo o conceito de desdemocratização, a fim de que não fosse compreendido como um neologismo, mas que pudesse encampar o sentido contrastante ao da democratização. Nesse sentido, a democracia é entendida como um elemento cambiante em uma perspectiva de escala, conforme sugeriu Amaral (2018). Sob esse entendimento, há momentos, na cena política, em que a democracia pode ocupar lugar de alta, média ou baixa intensidade nessa escala.

Para tanto, utilizei as concepções de Amaral (2018a; 2019; 2020; 2021; 2022), Bobbio (1987; 1998) Mouffe (2005; 2013; 2015; 2018) e Tilly (2013), organizadas em subcapítulos. Em ampla medida, já são autores que contribuem para toda a tessitura do texto, dialogando com outros elementos apresentados. Dou início, então, apresentando as concepções de Norberto Bobbio (1987; 1998), acerca da democracia, e de que maneira o autor discorre sobre a história da democracia em termos mais amplos, coincidindo com a restauração dos Estados representativos, após a Primeira Guerra Mundial, quando, então, havia uma necessidade de desenvolvimento interno dos países europeus.

Amaral, por seu turno, em seus trabalhos (2018; 2019; 2020; 2021; 2022), contribui para essa compreensão, pautando-se na ótica de uma democracia enquanto processo e, desta

forma, acredita que os contextos políticos e seus aspectos podem hidratar ou desidratá-la (2019). É importante mencionar que a autora (2018; 2020; 2022) também opera com o conceito de democracia em função da ideia de uma escala. Ambas as concepções, segundo ela, sugerem a possibilidade de pensarmos nos cenários de acordo com o “olho da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016). Isso nos afasta não só de determinismos, mas nos provoca a olhar para as arenas políticas, a partir dos movimentos de determinados grupos de interesse.

O conceito de democracia radical, cunhado pela cientista política Chantal Mouffe (2005; 2015), também vai auxiliar na premente necessidade de um modelo agonístico de democracia, pontuando, inclusive, a necessidade de olharmos para os modelos da pós-política e da pós-democracia, se quisermos alcançar aquele. Para Mouffe (2005, p. 21), uma “democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas”.

Em seguida, apresento as abordagens constitucional, substantiva, procedimental e processual, a partir das ideias de Tilly (2013, p. 21), que afirma que os estudiosos da democracia e da democratização costumam escolher, seja de forma clara ou implícita, um desses quatro tipos. Na sequência, discorro sobre os conceitos de desdemocratização, desigualdades categóricas e desigualdades categóricas duráveis, aqui, articulados aos aspectos do processo de militarização das escolas em Goiás.

3.2.1 A escala da democracia

Partindo do princípio de que a eleição de diretores das escolas abarca um dos critérios fundamentais para a gestão democrática (AMARAL, 2018a, p.44), em seus estudos sobre os pressupostos desse tipo de gestão no ensino público no Brasil, Amaral desenvolveu uma sequência de trabalhos com foco na seleção de diretores para as escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, acredita existir uma escala capaz de analisar a democracia na escola, que envolveria diferentes fatores. Dentre eles, o modelo que regulamenta a gestão democrática seria o primeiro ponto.

Nesse sentido, ela parte das distinções entre lei e legislação, apontando que, quando um ente produz um determinado texto oficial, dependendo do dispositivo, a democracia se coloca em uma escala de maior ou de menor intensidade democrática.

Conforme Amaral (2018a, p. 46):

Compreendemos que lei é o conjunto de normas dispendo sobre determinada matéria e legislação é o conjunto de leis que vigoram no ordenamento jurídico, logo, é formada pela reunião dos códigos, das leis especiais, das normas, decretos, portarias, resoluções, ou seja, toda a normativa em vigor. Nesse sentido, acreditamos que há uma espécie de escala que mede a democracia conforme a gestão democrática é disciplinada ou regulamentada pelo ente federado.

A pesquisadora (AMARAL, 2018a, p. 46) destaca que o dispositivo legal pode ou não encampar a participação das pessoas, e é sob esse aspecto que vai discutir a baixa, a média e a alta intensidade da democracia em territórios específicos. Ela sublinha que os dispositivos legais que emanam do executivo tendem a ser frágeis, pois, por não terem sido submetidos ao debate na casa legislativa, e por dependerem do poder discricionário do chefe do executivo, podem ser revogadas a qualquer momento. Já em uma lei que é aprovada nas casas legislativas, tensionada pelos debates, exposta às audiências públicas, nas quais a participação popular é mais ampliada, a escala da democracia tende a ser mais elevada, pois o mecanismo utilizado foi mais participativo.

Amaral sublinha a participação como elemento crucial para essa observância. Nesse sentido, diferentemente de Lima (2014), que anuncia que as democracias tendem a passar por um processo de erosão, a autora analisa que este não é um processo de desgaste, mas terminal, cuja recuperação total ou parcial nem sempre é possível. Destarte, a metáfora de hidratação e desidratação se coloca para ilustrar como a concepção de democracia, enquanto processo, está sujeita a interferências de toda ordem, mas, também, pode ser, a qualquer tempo, revertida. Sobre isso, afirmou:

Por conta disso, os contextos de influência que irão permear a produção dos textos legais também serão diferentes, de modo que vozes serão mais ou menos silenciadas bem como as possibilidades de revogação da norma serão mais ou menos democráticas e participativas, promovendo uma escala no que diz respeito à participação dos destinatários da política na sua elaboração e aprovação (AMARAL, 2018a, p. 46).

Em outros trabalhos, Amaral retoma a ideia de escala, de hidratação e desidratação da democracia no Brasil, o que constitui uma lente teórico-metodológica importante para concebermos também a participação popular como algo que não está dado a priori e que governos com concepções menos democráticas, como os populistas, tendem a adotar medidas menos participativas e mais participacionistas, conforme afirmam Goulart e Amaral (2019), em uma análise sobre a participação dos sujeitos nos Conselhos Escolares do estado do Rio de Janeiro.

Ainda sob a lógica da escala da democracia para a seleção de diretores, Bittencourt, Amaral e Goulart (no prelo), em uma análise sobre a seleção de diretores no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, consideram que:

Analisar a seleção de diretores sob a ótica de uma escala colabora para a compreensão de como a política se apresenta para um nível macro (nacional) e de que maneira ela se desdobra para o micro (estados e municípios), reforçando o entendimento proposto por Ball, Bowe e Gold (1992) de que as políticas não são implementadas e sim interpretadas e encenadas de acordo com os interesses nas diferentes arenas.

Bittencourt e Amaral (2021) auxiliam nesta discussão, quando abordam os espaços de participação instituídos e definem que a função reduzida na escala da democracia pode assumir contornos mais ampliados ou reduzidos, de acordo com esses espaços, nos quais também precisam ser verificados o poder de decisão dos sujeitos. Araújo e Amaral (2022), na análise sobre a seleção de diretores do município de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro, ratificam a participação como elemento igualmente importante, que vai influenciar de maneira contundente a posição da democracia sob a ótica escalonar:

(...) na análise da participação das pessoas, quer seja nas decisões quanto aos textos políticos, quer seja nas decisões na escola, compreendemos que, quanto maior a possibilidade de participação dos membros da comunidade, sejam internos ou externos da escola, mais próxima será a sua posição nessa escala de uma alta intensidade democrática. Acerca dos processos de escolha dos diretores escolares, acreditamos que a consulta/coleta de opinião à comunidade é menos democrática que a eleição (ARAÚJO e AMARAL, 2022, p. 12).

Por ocasião de um outro estudo em que se debruçou sobre os municípios do estado do Rio de Janeiro, para analisar como estavam disciplinadas as leis sobre a seleção dos diretores escolares, Amaral e Castro (2021, p. 5) trazem contribuições significativas quando sublinham:

A dissonância no alinhamento da política que resulta na eleição como forma de participação da comunidade não é garantidora de uma elevada escala de democracia. Por ora, a conjuntura nos faz inferir que o arranjo político que trata da seleção de diretores com a participação da comunidade é contextual, muito mais caracterizado pelos sujeitos que ocupam lugar na cena política no momento presente dos municípios e que numa escala que tende à democracia encontraram a brecha comum a melhor organização de poder (...).

Esse entendimento das autoras nos provoca a olhar para a escala não como uma metáfora apenas. Elas sugerem o que aqui já foi mencionado, sobre o “olho da política”, as arenas e os agentes que podem e interferem na cena política. A escala nos ajuda a olhar para a democracia a partir de determinados critérios. Por vezes, os mínimos democráticos praticados

pelos agentes do governo não desidratar a democracia, assim como as infidelidades normativas. Em outro ponto, é importante não desconsiderarmos os oportunismos, muito presentes nessas arenas. Esses oportunismos, assim como os oportunistas, podem se movimentar em torno de ações que nos levam a pensar em uma participação da comunidade e ao entendimento de que a democracia está ocupando o seu mais alto grau de intensidade, quando, na verdade, o que de fato há é um ilusionismo democrático, disfarçado de soberania popular.

3.2.2 As contribuições sobre democracia em Norberto Bobbio

Bobbio assinala que a história da democracia, em termos mais amplos, coincide com a restauração dos Estados representativos, após a Primeira Guerra Mundial. Naquele momento, havia uma necessidade de desenvolvimento interno dos países europeus. Dessa forma, paulatinamente se erguem contraposições dos opostos existentes entre a democracia e a autocracia. Sobre isso, Bobbio assinala que:

Tendo presente os dois caracteres fundamentais relevados por Tocqueville na democracia americana, o princípio da soberania do povo e o fenômeno da associação, o Estado representativo (o qual viera pouco a pouco se consolidando na Inglaterra e da Inglaterra difundindo-se, através do movimento constitucional dos primeiros decênios do século XIX, na maior parte dos Estados europeus) conhece um processo de democratização ao longo de duas linhas: o alargamento do direito de voto até o sufrágio universal masculino e feminino, e o desenvolvimento do associacionismo político até a formação dos partidos de massa e o reconhecimento de sua função pública (BOBBIO, 1987, p. 153).

Na Itália, a democracia representativa ganha corpo, quando ocorrem sucessivas ampliações dos direitos políticos, tais como a extensão do voto aos que completassem 18 anos, em 1975. Isso provocou um salto de 2% dos habitantes votantes para 60%. Em seguida, a passagem da monarquia para a república, tendo o Estado se tornado eletivo e, segundo o autor (BOBBIO, 1987, p. 153), representativo, no sentido técnico da palavra. Bobbio advertiu que, apesar da consolidação da democracia representativa naquele tempo, tal movimento não foi impeditivo para o retorno da democracia direta, ainda que de forma secundária. Sobre isso, afirmou:

Ao contrário, o ideal da democracia direta como a única verdadeira democracia jamais desapareceu, tendo sido mantido em vida por grupos políticos radicais, que sempre tenderam a considerar a democracia representativa não como uma inevitável adaptação do princípio da soberania popular às necessidades dos grandes Estados, mas como um condenável ou errôneo desvio da ideia originária do governo do povo, pelo povo e através do povo (BOBBIO, 1987, p.154).

O pesquisador sinalizou que, sob a democracia direta, admitiram-se formas genéricas, entendidas como todas as formas de participação no poder que não poderiam ser resolvidas em uma ou outra forma de representação, quer na representação dos interesses gerais ou política, quer na representação dos interesses particulares ou orgânicos (BOBBIO, 1987, p. 154). Logo, esse entendimento organizou a democracia direta da seguinte forma:

a) o governo do povo através de delegados investidos de mandato imperativo e, portanto, revogável; b) o governo de assembleia, isto é, o governo não só sem representantes irrevogáveis ou fiduciários, mas também sem delegados; c) o *referendum* (BOBBIO, 1987, p.154).

Com a adesão, por parte dos Estados, de um desses modelos de democracia direta, Bobbio sublinhou sobre seus riscos e equívocos. Ele afirmou que a segunda e a terceira não possuíam condições de, por si só, substituírem a democracia representativa, conquanto a própria democracia representativa, em seus diferentes moldes, jamais poderia substituir as diferentes formas autoritárias de poder. Sendo assim, afirmou:

Portanto, não podem por si sós constituir uma verdadeira alternativa ao Estado representativo: a segunda porque é aplicável apenas nas pequenas comunidades, a terceira porque é aplicável apenas em circunstâncias excepcionais e de particular relevo. Quanto à primeira, com a formação dos grandes partidos organizados que impõem uma disciplina de voto, às vezes férrea, aos representantes eleitos em suas listas, a diferença entre representação com mandato e representação sem mandato torna-se cada vez mais evanescente. O deputado eleito através da organização do partido torna-se um mandatário, senão dos eleitores, ao menos do partido, que o penaliza retirando-lhe a confiança toda vez que ele se subtrai à disciplina, a qual converte-se assim num sucedâneo funcional do mandato imperativo por parte dos eleitores (BOBBIO, 1987, p. 155).

Segundo ele, há uma confluência de três tradições históricas do pensamento político sobre a democracia, a saber:

- a) **a teoria clássica**, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos;
- b) **teoria medieval**, de origem romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior;
- c) **a teoria moderna**, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república (BOBBIO, 1998, p. 319).

Ele sublinha que o problema da democracia, suas características, importância ou desimportância, é tão antigo e complexo quanto os elementos que se referem à política (BOBBIO, 1998, p. 320). Afirma ainda que, desde a idade clássica, até os dias atuais, o termo democracia foi recorrentemente utilizado para definir uma das formas de governo ou uma das diferentes formas que o poder político pode ser exercido (BOBBIO, 1987, p. 135). No sentido mais específico, o autor sublinha que a democracia é utilizada para designar a forma como o poder político é exercido pelo povo. A partir de Bobbio, Bittencourt (2022) afirma que o que se considera alterado, na passagem da democracia antiga para a democracia moderna, não é quem a exerce, pois sempre foi ao povo, enquanto grupo de cidadãos, a quem coube o direito de tomar as decisões coletivas, embora em proporções bastante diferentes. A mudança se dá pela amplitude do exercício democrático, com o passar dos séculos (BITTENCOURT, 2022).

Bobbio considera que o conceito de democracia é pertencente a um sistema de conceitos no qual se “constitui a teoria das formas de governo, ele não pode ser compreendido em sua natureza específica senão em relação aos demais conceitos do sistema, dos quais delimita a extensão e é por eles delimitado” (BOBBIO, 1987, p. 135). Para ele, esse entendimento nos desloca para pensar a democracia a partir de diferentes formas, “a que a teoria das formas de governo foi destinada, ao longo do tempo e segundo os diversos autores. Estes usos são os seguintes: descritivo (ou sistemático), prescritivo (ou axiológico) e histórico” (BOBBIO, 1987, p. 135). Esses aspectos são utilizados pelo estudioso em outras obras (1986; 1995), para o exame do conceito de democracia e assuntos concernentes ao tema.

Essa lógica proposta por Bobbio é assim disposta:

- (i) **Em seu uso descritivo ou sistemático**, uma teoria das formas de governo resolve-se na classificação e, portanto, na tipologia das formas de governo que historicamente existiram, construída à base da determinação daquilo que as une e daquilo que as diferencia, numa operação não diversa da do botânico que classifica plantas ou do zoólogo que classifica animais.
- (ii) **Em seu uso prescritivo ou axiológico**, uma teoria das formas de governo comporta uma série de juízos de valor à base dos quais as várias constituições são não apenas alinhadas uma ao lado da outra, mas dispostas conforme uma ordem de preferência, segundo a qual uma é julgada boa e a outra má, uma ótima e a outra péssima, uma melhor ou menos má do que a outra e assim por diante.
- (iii) Pode-se enfim falar de **uso histórico** de uma teoria das formas de governo quando dela nos servimos não só para classificar as várias constituições, não só para recomendar uma mais do que a outra, mas também para descrever os vários momentos sucessivos do desenvolvimento histórico considerado como uma passagem obrigatória de uma forma a outra (BOBBIO, 1987, p. 136).

Sobre o uso prescritivo amalgamado ao uso histórico, que Bobbio sublinha ocorrer com certa frequência, as diferentes fases históricas se

adensam em uma teoria que progride ou regride, de acordo com a melhor maneira, no final ou no princípio do ciclo político. No entanto, o autor (BOBBIO, 1987) sublinha que só há uma única maneira de se chegar a um acordo, quando abordamos o conceito de democracia, e isto consiste no fato de compreendê-la como uma forma oposta de governos autoritários e examiná-las a partir de um conjunto de regras primárias ou fundamentais:

Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência (...) Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, pouco, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos (BOBBIO, 1986, p. 17).

Bobbio (1998), então, apresenta a discussão de democracia sob a lógica de três vertentes, organizando-as em três grupos, quais sejam: *Democracia e liberalismo*; *Democracia e socialismo*; e Democracia e elitismo. Bem verdade que, em 1987, o filósofo empreendeu um esforço para definir a democracia em outros grandes grupos conceituais, a saber: A democracia dos modernos; a Democracia representativa e a democracia direta; a Democracia política e a democracia social; a Democracia formal e a democracia substancial. Contudo, a Democracia e o liberalismo, conforme definiu, parecem dialogar de forma mais alinhada com alguns dos conceitos propostos por Mouffe (2015), autora também utilizada como aporte teórico deste trabalho. Por exemplo, quando a cientista política destaca a dimensão do político e dos sujeitos. No meu entendimento, esse “corpo político” em Bobbio está em sua definição de Democracia e liberalismo, em que afirma que “a liberdade dos antigos, que a expansão das relações tornou impraticável, e até danosa, é a liberdade entendida como participação direta na formação das leis através do corpo político cuja máxima expressão está na assembleia dos cidadãos” (BOBBIO, 1998, p. 323).

A Democracia e o liberalismo, para o estudioso, foram tensionados, ao longo de todo o século XIX, por embates com as doutrinas políticas dominantes no tempo, sendo o liberalismo a contraposição ao socialismo (BOBBIO, 1998, p. 324). No espectro da democracia e do liberalismo, a participação do poder político, considerada como elemento fulcral do regime democrático, é concebida por muitas liberdades individuais que os cidadãos alcançaram, a partir de reivindicações contra o Estado absolutista. Nesse sentido, asseverou:

A participação é também redefinida como manifestação daquela liberdade particular que indo além do direito de exprimir a própria opinião, de reunir-se ou de associar-se para influir na política do país, compreende ainda o direito de eleger representantes para o Parlamento e de ser eleito (BOBBIO, 1998, p. 324).

Conforme acreditou, o estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas também jurídico, do estado democrático (BOBBIO, 1986, p. 19). Nesse entendimento, o filósofo afirmou que ambos os elementos se constituíam interdependentes, em dois modos: um, na direção que parte do liberalismo à democracia, concebendo que são necessárias algumas liberdades, para o correto domínio democrático; e outro, na direção oposta ao primeiro, em que se parte da democracia para o liberalismo, na lógica de que primeiro é necessário o poder democrático, para, depois, garantir a existência e a resistência das liberdades fundamentais. Bobbio acreditava que seria pouco provável que um Estado que não fosse liberal tivesse condições de garantir um correto funcionamento da democracia.

Concluo, trazendo que, para o autor, ao longo dos períodos históricos, até os dias atuais, o processo de democratização que ocorreu nos Estados, e que hoje é chamado de Democracia liberal, diz respeito a uma transformação mais quantitativa do que qualitativa, na consecução do regime representativo. Logo, nesse contexto histórico, a democracia não poderia ser apresentada como uma alternativa ao regime representativo, mas como um complemento, ou seja, uma correção (BOBBIO, 1998, p. 324).

3.2.3 As dimensões da “política” e do “político” na democracia pluralista de Chantal Mouffe

Mouffe (1999; 2001; 2010; 2013; 2015) colabora para a discussão no campo da democracia, considerando a natureza da política e a dimensão do político. Sobre a primeira, a cientista política busca relacioná-las às instituições, às normas e às regras presentes em uma sociedade. Para a segunda, por seu turno, Mouffe considera a presença do antagonismo, constitutivo das sociedades humanas e, também, considera-a como o *locus* no qual se inscreve o futuro da própria democracia (MOUFFE, 2015).

Pautada na concepção de que é necessária uma abordagem alternativa que nos permita compreender os desafios que estão postos para a política democrática, Chantal Mouffe (2015) assinala que é mister observar a atual incapacidade das sociedades, para enfrentar, de maneira política, os problemas que se apresentam. Através dessa autora, sustento o debate sobre o Estado e as tarefas das políticas democráticas, nas relações de agonismo e antagonismo, quando são evocadas as relações entre os sujeitos circunscritos na dimensão ontológica. Tais relações apontam como o modelo antagonista tenta reduzir a política, muitas vezes, à esfera moral, estabelecendo uma relação de amigo/inimigo que destrói o ente político,

deslegitimando suas pretensões. Já o modelo agonístico propõe uma categoria adversarial para tratar a política democrática. Na esfera adversarial, são consideradas as matrizes de uma democracia em que não há isenção da resolução de conflitos e não se faz isso a partir da “eliminação dos inimigos” ou pela via do consenso.

A contribuição de Mouffe (2015) para esta tese se dá quando é necessário distinguir a “política” e o “político”. Segundo ela, apesar de não ser muito comum se falar sobre “o político”, abrir uma discussão acerca do termo sugere “que existem dois tipos de abordagem: a da ciência política, que lida com o campo empírico da “política”, e a da teoria política, esfera de ação dos filósofos, que não investigam os fatos da “política”, mas a essência do “político” (MOUFFE, 2015, p. 7). Logo, com base em Heidegger, Mouffe define que a política está atrelada ao nível “ôntico”, conquanto “o político” esteja relacionado ao nível “ontológico”.

A dimensão ôntica tem relações com as práticas da política convencional; já a ontológica tem ligação com a maneira pela qual a sociedade é fundada (MOUFFE, 2015, p. 8). A cientista política discorda de Hannah Arendt, na concepção de que a política é um espaço de liberdade e de decisões públicas, em contraposição com outros teóricos, que a percebem como espaço de poder, conflito e antagonismo. É com esta segunda ideia que Mouffe vem a concordar. Assim, o antagonismo é um elemento constitutivo das sociedades humanas, inscrito na dimensão do político, entretanto, por “política”, ela entende um “conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando-se a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (MOUFFE, 2015, p. 8).

A pesquisadora também discorda de Carl Schmitt, que defendia, de forma irreduzível, a existência de uma contradição insuperável entre o pluralismo liberal e a democracia; para o autor, o único pluralismo possível era o das nações. Mouffe, por sua vez, defende que a criação de uma identidade vai erigir, necessariamente, uma diferença, que pode ser construída com base em uma hierarquia, do tipo preto e branco, homem e mulher etc. Para ela, no campo das identidades coletivas, estamos sempre nos relacionando com uma condição de um “nós”, que só terá razão de ser pela existência de um “eles”, ainda que não necessariamente tal relação seja de amigo/inimigo, ou, em uma palavra, uma relação antagonística (MOUFFE, 2015, p14). Embora, caso ocorra a possibilidade do “nós” se contrapor à identidade do “eles”, Mouffe assevera que essa relação pode vir a se tornar uma relação amigo/inimigo.

Essa explicação é válida para demarcar o que a autora pretende debater sobre um espaço democrático que entenda o conflito como lugar de disputas, com base em um modelo

adversarial, e não de amigo/inimigo. O inimigo é aquele a quem você quer eliminar, destituir. Nesse intento, se destrói o ente político, que carrega, em seu nível ontológico, as suas demandas próprias, e, também, nessa destruição do ente político, se descaracteriza a ideia de sujeito nas relações coletivas. Mouffe destaca que, “enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que partes conflitantes, embora reconhecendo o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade dos seus oponentes” (MOUFFE, 2015, p. 19).

O modelo adversarial não é um modelo de inimigos, pois, embora exista o conflito, os sujeitos se consideram partes de um mesmo ente político, que partilham um mesmo espaço simbólico, onde reside o conflito. Segundo Mouffe, o adversário é uma categoria muito importante para a política democrática e deve ser visto como um constitutivo da democracia, uma vez que oferece à política democrática um caminho de transformação do antagonismo em agonismo (MOUFFE, 2015, p. 19). Para ela, uma das tarefas da democracia é encontrar as instituições que permitam expressão ao conflito, de um modo que não coloque à prova a própria existência da comunidade política e também não acarrete uma guerra civil (MOUFFE, 2010).

Mouffe (2013) traz ainda uma contribuição sobre o espaço público, alegando a necessidade de um tensionamento nesse lugar, e faz questão de se afastar da lógica de que a via de um consenso pode se erguer. Para ela, o espaço público necessita ser um campo de batalha, em que diferentes projetos hegemônicos se confrontem, sem qualquer possibilidade de reconciliação. Adverte, no entanto, que os espaços públicos são sempre lugares estriados e estruturados de forma hegemônica e que a hegemonia vai resultar em uma especificidade de articulação de diversidades de espaços, o que renderá significado a uma luta hegemônica também fundada na tentativa de se criarem diferentes formas de articulações nesses espaços públicos (MOUFFE, 2013, p. 188).

Ainda sobre o espaço público, Mouffe admite mais uma vez que discorda de Hannah Arendt e Habermas, que concebem o espaço público de forma consensual. Explica:

Arendt acaba, como Habermas, percebendo o espaço público de forma consensual. Para ser clara, no seu caso, o consenso resulta do intercâmbio de vozes e opiniões (no sentido grego de *doxa*) e não de um *Diskurs* racional, como em Habermas. Enquanto, em Habermas, o consenso surge a partir do Kant chama de *Disputieren*, uma troca de argumentos compelida por regras lógicas, para Arendt, é uma questão de *Streiten*, em que o acordo é produzido pela persuasão e não por provas irrefutáveis (MOUFFE, 2013, p. 189).

Assim, os espaços não necessariamente precisam ser físicos, podendo também ser virtuais. Para ela, a existência de um espaço público agonístico não carece de localização geográfica, e é nesse sentido que ressalta que se, de fato, tivéssemos uma política agonística, vozes diversas teriam a oportunidade de se expressar em um contexto democrático. Dessa forma, chama a atenção sobre as consequências da ausência de uma política dessa natureza na esfera pública, fato que, segundo ela, desenvolveu uma direita populista em diferentes países, onde o sucesso dos partidos nesses moldes foi decorrente do consenso do centro (MOUFFE, 2013, p. 193). Logo, vai afirmar que: “Quando não há canais na política democrática para manifestar as demandas populares, e quando partidos tradicionais afirmam que não há alternativa, as pessoas são atraídas por esses demagogos que reivindicam uma possível alternativa” (MOUFFE, 2013, p. 193).

Todavia, a pesquisadora sinaliza que a emancipação dos sujeitos, dentro de uma concepção democrática radical, sempre será provisória, ou seja, ainda que instituída uma sociedade democrática, esta não pode conceber que tenha alcançado a harmonia. A construção das identidades também perpassa por esse entendimento da provisoriedade, fundado sempre em um terreno precário e vulnerável. Não obstante, o desafio consiste em não desejar erradicar as formas de poder, mas de constituir formas de poder que sejam compatíveis com a democracia e seus valores adjacentes; é sob este delineamento que se pode imaginar a possibilidade de uma democracia radical e plural (MOUFFE, 2001, p. 19).

A cientista política sublinha que “a especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e legitimação do conflito e na recusa em suprimi-lo através da imposição de uma ordem autoritária” (MOUFFE, 2001, p. 21). Nesse sentido, afirma que a democracia pluralista necessita da criação de espaços de dissenso e carece também de criar instituições para que possam se manifestar, de modo que é a concepção de uma democracia moderna, em forma de pluralismo agonístico, que vai trazer fortes consequências para a política (MOUFFE, 2001, p. 22).

Para a autora, o alcance de uma democracia radical está intrinsecamente arraigado na participação dos sujeitos nas práticas sociais, em que articula o universal e o particular, necessariamente nesta ordem. Dessa forma, aponta:

Es preciso concebirla como ejercicio de la democracia en las relaciones sociales, que son siempre individuales y específicas, lo que requiere una real participación en las prácticas sociales que tejen la trama tanto del Estado como de la sociedad civil. Por tanto, no se trata de desembarazarse de las determinaciones particulares, de negar las pertenencias ni las identidades para acceder a un punto de vista donde reinara el individuo abstracto y universal. Hoy en día, el ciudadano democrático sólo es concebible en el contexto de un nuevo tipo de articulación entre lo universal

y lo particular, de acuerdo con la modalidad de un universalismo que integre las diversidades, lo que Merleau-Ponty llamaba «universalismo lateral» para indicar que lo universal se inscribe en el corazón mismo de lo particular y en el respeto a las diferencias (MOUFFE, 1999, p.14-15).

Mouffe admite que uma democracia pluralista está sempre sob uma tensão entre uma tendência, uma exacerbação das diferenças e a sua desintegração, conquanto haja uma tendência à homogeneização nesse movimento. Logo, também afirma que a especificidade da democracia moderna, como um novo regime, consiste exatamente na tensão existente entre a lógica democrática de igualdade e a lógica liberal de liberdade. É uma forma vibrante de tensão que devemos valorizar e proteger, no lugar de tentarmos resolver, porque é esse movimento que constitui a democracia pluralista, apesar dos seus problemas (MOUFFE, 1999).

3.2.4 A democracia por Charles Tilly

Charles Tilly (2013) ressaltou ser uma tarefa importante definir, de maneira precisa, o que é democracia, sobretudo quando se tenta descrever e explicar as variações e mudanças no seu caráter e extensão. Partindo dessas premissas, constrói seus argumentos em uma abordagem sobre os regimes políticos mundo afora, trazendo a evidência da situação política destes, em especial, da qualidade de vida das pessoas e a explicação sobre a democratização.

Para ele, se em alguns países existe, de fato, democracia, a variedade delas pode ser considerada bastante problemática e nos leva à observação dos seguintes aspectos: a situação política, a qualidade de vida das pessoas que vivem nesses regimes e a explicação da democratização, assim dispondo:

- 1) **Situação política:** os regimes mantêm ou quebram suas palavras de forma diversa, fazem guerra de outro jeito, respondem de modos distintos às intervenções externas, e assim por diante;
- 2) **Qualidade de vida:** A democracia é um bem em si mesmo, na medida em que em alguma extensão ela oferece à população de determinado regime o poder coletivo de determinar o seu próprio destino. De modo geral, ela salva as pessoas comuns da tirania e da desordem que prevaleceram na maioria dos outros regimes. Além disso, em boa parte dos casos, ela oferece melhores condições de vida, ao menos no que se refere a questões como acesso à educação, saúde e proteção legal;
- 3) **Explicação:** A democratização ocorre somente sob certas condições sociais raras. Mas possui profundos efeitos sobre a vida dos cidadãos. (TILLY, 2013, p. 20).

Tilly (2013) reflete sobre algumas abordagens a respeito do conceito de democracia, partindo das concepções de Andrews e Chapman (1995), Colier e Levitsky (1997), Held

(1996), Inkles (1991), O'Donnell (1999), Ortega Ortiz (2001) e Schmitter e Karl (1991), quais sejam: abordagem constitucional, abordagens substantivas, procedimentais e as abordagens voltadas para o processo, esta última apresentando uma ancoragem nas definições de Robert Dahl.

Sobre a **abordagem constitucional**, o autor explica que se concentra nas leis que um regime sanciona, no que tange às atividades políticas. É um convite para observarmos o curso da história e identificarmos as diferenças entre as oligarquias, as monarquias, as repúblicas e outros tipos de governo, comparando seus arranjos legais: “No caso das democracias, ainda é possível fazer uma distinção entre as monarquias constitucionais, sistemas presidenciais e arranjos parlamentares, sem mencionar outras diferenciações como estrutura federativa *versus* estrutura unitária” (TILLY, 2013, p. 21).

Quanto às **abordagens substantivas**, afirma que se concentram nas condições de vida e de política que um determinado regime é capaz de promover. Ele indaga como esse regime é capaz de promover o bem-estar do ser humano, a liberdade individual, a segurança, a equidade, a igualdade social, a deliberação pública e a resolução pacífica dos conflitos. Se esses aspectos forem seguidos de maneira positiva dentro de um regime, Tilly assevera que estaríamos inclinados a chamá-lo de democracia, a partir do que também se expressa nas constituições desses países. Porém, ele chama a atenção para dois problemas:

- (i) Se um dado regime é muito pobre, mas seus cidadãos gozam de grande igualdade, devemos considerá-lo mais democrático do que um outro que muito mais próspero, mas mais desigual?
- (ii) Focar nos possíveis resultados da política mina qualquer esforço de descobrir se alguns arranjos políticos – inclusive a democracia – promovem resultados substantivos mais desejáveis do que outros (TILLY, 2013, p. 21).

Sobre as **definições procedimentais**, Tilly aponta que grande parte dos que fazem observância deste modelo foca nos processos eleitorais, isolando um conjunto de práticas governamentais. Sobre isso, afirma:

Se as eleições permanecem um processo não competitivo e constituem uma ocasião para massacrar os oponentes do governo (...) o analista procedimental as rejeita como evidência de democracia. Mas se elas realmente promovem mudanças governamentais significativas, elas indicam a presença procedimental da democracia (TILLY, 2013, p. 22).

Ademais, adverte que os analistas procedimentais não considerarão acrescentar ou substituir as eleições por outros procedimentos de consultas, tais como os referendos, *recalls*, petições e, até mesmo, as pesquisas de opinião.

As abordagens voltadas para o processo são definidas por Tilly, a partir do que chama de argumento clássico utilizado por Robert Dahl, em cinco critérios: (1) participação efetiva, (2) igualdade de voto, (3) entendimento esclarecido, (4) controle de agenda e (5) inclusão dos adultos. É uma abordagem que se difere significativamente dos enfoques constitucional, substantivo e procedimental. Tilly aponta que Dahl trata cuidadosamente desses aspectos, evitando a indicação de pré-requisitos ou consequências sociais em suas definições. No entanto, apesar de ele tender a acreditar que o modelo de Dahl contempla de forma mais ajustada o conceito de democracia, ainda assim, chama atenção para um problema:

Basicamente, Dahl oferece-nos uma lista estática à qual apenas deve se indicar “sim” ou “não”: se um regime oferece todas (...) ele é considerado uma democracia. Se alguma delas não está presente, ou se algumas não estão operando devidamente, o regime não é considerado uma democracia (TILLY, 2013, p. 24).

É a partir daí que começa a avançar em sua proposição, apontando que não pretende apenas verificar a existência de democracia em um momento temporal específico. Em vez disso, a ideia é mais complexa, a partir da pretensão de “primeiro comparar regimes para verificar o quão democrático eles são, segundo acompanhar regimes individuais ao longo do tempo, observando quando e como eles se tornam mais ou menos democráticos” (TILLY, 2013, p. 24). Segundo o sociólogo, se a pretensão é obter informações sobre as causas e os efeitos da democratização ou da desdemocratização, não há outro caminho, a não ser reconhecer tais aspectos como processos contínuos, os quais estão para além da adoção deste ou daquele que caminho. Resumidamente, Tilly afirma que, para propósitos comparativos e explicativos, não se faz possível admitir essa análise a partir de um *check list* contendo variáveis cruciais (TILLY, 2013).

3.3 – O conceito de desdemocratização na perspectiva de Charles Tilly

Como já mencionado, o debate é pautado nas concepções de Charles Tilly (2013) sobre democracia, democratização e desdemocratização, a partir dos regimes de governo que se denominam democráticos. Cabe ressaltar que buscarei sublinhar os aspectos da desdemocratização, visto que é o elemento chave para as discussões que aqui pretendo realizar.

Tilly (2013, p. 13) argumenta que “(...) a democratização é um processo dinâmico que sempre permanece incompleto e que sempre corre o risco de ser revertido (...)”. Aponta,

ainda, quatro dimensões para auxiliar nas análises sobre democracia, democratização e desdemocratização, assim concebidas:

um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes. A democratização significa um movimento real no sentido de promover uma consulta mais ampla, mais igualitária, mais protegida e mais vinculante (TILLY, 2013, p. 28).

De acordo com ele, elevados níveis de amplitude e de igualdade compreendem aspectos fundamentais da cidadania, mas essas duas dimensões, apenas, não garantem uma democracia, já que regimes de governos autoritários impuseram maneiras não democráticas de cidadania. Por outro lado, assevera que, em conjunto com as outras duas dimensões, proteção e caráter mutuamente vinculante, os aspectos de amplitude e igualdade podem ser considerados como “componentes essenciais da democracia” (TILLY, 2013, p. 29). O Quadro 3 apresenta as definições das quatro dimensões propostas pelo sociólogo:

Quadro 3: Dimensões parcialmente independentes de variações entre os regimes

Dimensão	Definição
Amplitude	Contempla desde um pequeno segmento da população gozando de extensos direitos, enquanto outros são largamente excluídos dos processos políticos, até a ampla inclusão política de pessoas sob a jurisdição do Estado (em um extremo, todo habitante do país possui uma relação específica com o Estado, mas apenas alguns deles possuem plenos direitos de cidadania; no outro, todos os cidadãos adultos pertencem à mesma categoria homogênea de cidadania).
Igualdade	Varia desde uma grande desigualdade entre os cidadãos e dentro das categorias de cidadãos até uma extensiva igualdade em ambos os casos (em um extremo, categorias étnicas são enquadradas em uma ordem hierarquizada bem-definida, com direitos e obrigações muito desiguais; em outro, a etnia não tem qualquer conexão relevante com obrigações ou direitos políticos, e a ampla igualdade dos direitos prevalece entre os cidadãos nativos ou naturalizados).
Proteção	Varia de pouca até muita proteção contra a ação arbitrária do Estado (em um extremo, os agentes do Estado usam constantemente seu poder para punir inimigos pessoais e para premiar seus amigos; em outro, todos os cidadãos gozam de um processo público e correto).
Caráter mutuamente vinculante	Varia desde uma vinculação inexistente e/ou extremamente assimétrica até uma vinculação mútua (em um extremo, os requerentes dos benefícios do Estado precisam subornar, persuadir, ameaçar ou usar a influência de terceiros para conseguir alguma coisa; no outro, os agentes do Estado têm obrigações claras e instituídas de conceder benefícios devidos a cada categoria de beneficiário).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Tilly (2013, p. 29).

Tilly (2013) ainda ressalta que há um elemento importante a ser considerado, quando se analisam as características de um regime: a capacidade de o Estado implementar as suas decisões políticas. Para isso, assinala que nenhuma democracia é capaz de funcionar se o

Estado não possui condições de supervisionar os processos de decisão democrática e de colocar em prática os seus resultados: “um Estado fraco pode proclamar o princípio da proteção dos cidadãos das arbitrariedades dos agentes do Estado, mas não tem muito o que fazer quando essas arbitrariedades ocorrem” (TILLY, 2013, p. 29-30). Em contrapartida, nos chama atenção para o fato de que Estados muito poderosos incorrem no risco do inverso: “de que as decisões tomadas pelos agentes do Estado ganhem peso suficiente para sobrepor-se às consultas mutuamente vinculantes entre o governo e os cidadãos” (TILLY, 2013, p. 30).

Nesse caso, como o Estado democrático de direito assegurado pela Constituição Federal brasileira se enquadraria entre esses dois polos opostos? Possivelmente, as especificidades do Estado brasileiro, a partir do seu federalismo centrípeto e o seu presidencialismo de coalização, coloquem o Brasil em uma zona híbrida.

Ademais, sobre a desdemocratização, define:

A desdemocratização, prossegue a teoria, pode ocorrer em qualquer ponto dessa trajetória idealizada. Ela resulta de inversões de um ou mais desses processos básicos: a retirada das principais redes de confiança dos processos políticos públicos, a inscrição de novas desigualdades categóricas nesse processo e/ou formação de centros de poder autônomos que ameaçam tanto a influência do processo político público sobre o Estado quanto o controle popular sobre o processo (TILLY, 2013, p. 175).

Ele (2013) ressalta que, em um cenário ideal de uma teoria da democracia, a democratização e a desdemocratização se movimentariam ao longo de uma mesma reta, porém, em direções contrárias. Contudo, de acordo com o próprio autor, não vivemos em um mundo ideal, até porque o mundo ideal não existe. Quando buscamos refletir sobre aspectos que exigem um total afastamento da ingenuidade, como é o caso de se debruçar sobre investigações que envolvem a democracia, devemos considerar as arenas, os projetos em disputa, os grupos de interesse e as divisões do poder.

Compreendo, nesse contexto, que a democracia não pode ser decretada ou instaurada, ela precisa ser processual, tensionada e ressignificada pelos sujeitos e pelo Estado. Tilly (2013) aponta que a desdemocratização ocorre no sentido contrário, com consultas mais estreitas, mais injustas, menos protegidas e menos vinculantes.

O autor também sinaliza alguns princípios para descrever a democracia, a democratização e a desdemocratização. São nove tópicos que conferem um caráter mais concreto sobre as afirmações acerca dos regimes e que, em alguma medida, auxiliam análises que podem, desde refutar seus conceitos, até revisá-los ou confirmá-los. Dentre eles, destaco: “concentre-se em observações de interações entre os cidadãos e Estados; por exemplo,

observe o que acontece quando grupos de cidadãos apresentam reivindicações aos funcionários do Estado e quando funcionários do Estado buscam reprimir seus inimigos e rivais” (TILLY, 2013, p. 74).

As análises do autor apresentam possibilidades de articulações com as muitas variáveis e especificidades de cada regime democrático, e esses aspectos se tornam evidentes, quando apresenta e analisa os mais diferentes regimes em variados momentos históricos.

A ideia de utilizar o termo democratizante, em vez de democrático, reside no entendimento de que a democracia é um processo que, como afirma Lima (2019), não está posto agora, assim como não estava posto no passado. Entendo que o que temos são processos que se edificam e que se desdemocratizam a partir das arenas, dos grupos de poder e dos interesses em disputa. Explicito que a métrica vai utilizar as quatro dimensões aqui descritas e, juntamente com as dimensões, serão apresentadas as ações do governador de Goiás acerca da política de militarização das escolas públicas estaduais, propondo uma análise dos fatos.

CAPÍTULO 4 – O CENÁRIO DA DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

Destinei este capítulo para a abordagem de elementos que, articulados, parecem constituir uma espécie de sistema orgânico, suporte das bases que dão origem a um processo de desdemocratização do sistema educacional brasileiro. De certo que essas hipóteses, como já mencionado, são alicerçadas a partir do conceito desenvolvido por Tilly (2013) e os respectivos elementos desse conceito, quais sejam: **amplitude, igualdade, proteção e caráter mutuamente vinculantes** (TILLY, 2013, p. 28-29).

Nessa articulação, incluo, inicialmente, a hipermilitarização da vida, os aspectos neoliberais que dão origem à entrada do público-privado na educação e a educação pública reduzida à condição de privilégio, em detrimento de uma educação como direito. Bem verdade que outros elementos podem vir a constituir esse mosaico, no entanto, dadas as limitações desta escrita, buscarei ater-me ao que parece estar mais atrelado ao estado de Goiás, ente federado em destaque nesta pesquisa. Uma das hipóteses que sustentam as investigações aqui propostas é que o estado de Goiás, de alguma forma, se lançou à frente no cenário nacional, propondo algumas políticas educacionais de cunho neoliberal e opostas aos preceitos da gestão democrática.

Para além de uma visão utilitarista, o neoliberalismo vê, na educação, a possibilidade de sedimentar os seus intentos, demonstrando, em alguns momentos, de forma bem eloquente, como a educação e a economia precisam caminhar ajustadas para o bem de um país. Conforme apontou Leher (1999)³³, a redefinição dos sistemas educacionais estaria localizada no âmbito das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial (BM) e asseguradas em profundas relações com o binômio governabilidade-segurança. Segundo o autor:

O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos. Para tornar pensáveis a instituição e as reformas por ela encaminhadas, a consideração da relação da educação com as doutrinas de segurança é um tema chave (LEHER, 1999, p. 19).

³³ Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/> Acesso em: 03 de abr, 2022.

Outro interessante exemplo que pode ser apresentado é a ideia dos *vouchers*, utilizada nos Estados Unidos, nos anos 1950. A proposta que foi vendida pelo neoliberalismo como “o direito democrático de escolha dos pais pela escola dos seus filhos” (FREITAS, 2018, p. 18), foi reformulada tempos depois como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. Tal molde não parece se assemelhar com a bandeira de uma educação como direito, para todos e sem distinção, muito ao contrário. A lógica dos *vouchers*³⁴ se aproximava muito mais com os discursos de “liberdade pessoal de escolha”, muito parecidos com os que, mais recentemente, eram – e ainda são – utilizados pelos defensores do movimento “Escola Sem Partido³⁵” aqui no Brasil.

Harvey afirma:

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2008, p.15).

Ideais e discursos que se assentam sobre proposições de liberdades individuais e livre-escolha são pensamentos fundantes do neoliberalismo clássico que, conforme Harvey, foram apostas sabiamente sedutoras e convincentes. A respeito disto, Foucault, por ocasião da aula inaugural no Collège de France, em dezembro de 1970, afirma:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Segundo o filósofo, ainda: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 2014, p. 41). Mas o que fazer quando não há condições

³⁴ No período do fechamento desta tese, o governo federal lançou uma política destinada às mães de saque do dinheiro do fundo de garantia, para pagamento de creches para seus filhos. Uma espécie de *voucher* educacional com uso de recursos das mães trabalhadoras, que deveriam estar guardados para uma aposentadoria digna. O estado não garante o acesso à creche e o direito das crianças pequenas e induz mulheres a se descapitalizarem para pagar o que deveria ser garantido pelo Estado. A Medida Provisória nº 1.116 (BRASIL, 2022) prevê a liberação do FGTS para mulheres pagarem a creche de filhos de até 5 anos.

³⁵ De acordo com as informações no sítio eletrônico do Programa Escola Sem Partido, fundado por Miguel Nagib, esse programa é “[...] um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. A principal dessas medidas é a afiação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio e nas salas dos professores de um cartaz com os deveres do professor [...]”. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 03 abr. 2022.

básicas para que essas liberdades se constituam como um objeto real e concreto de realização e aquisição de patrimônios materiais e imateriais, como, por exemplo, a educação?

Para essa compreensão, volto-me para o que Freitas (2018, p. 15) assinala sobre o que ocorreu no governo de coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), quando assumiu a presidência do país, em 2003. Aquele momento representou o enfrentamento das forças desenvolvimentistas nacionais contra o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo da época (FREITAS, 2018). Ao final de treze anos, cambaleante, a mesma coalizão foi “vencida por esta ‘nova direita’ que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático, o golpe de 2016, por dentro da ‘democracia liberal’, corroendo as suas instituições” (FREITAS, 2018, p. 15).

Foi também nesse momento que essa mesma “nova direita” disputou os rumos da educação brasileira, inclusive, dentro do próprio período dos governos de coalizão do PT. Para Avritzer (2019), o elemento que reside no argumento do pêndulo democrático confirma a presença de elites não liberais e não democráticas que, no caso brasileiro, envolve uma via de institucionalização da contrademocracia, que retorna periodicamente, e compromete as próprias instituições democráticas.

Motta, Leher e Gawryszewski ajudam nessa compreensão, quando afirmam:

Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – para a produtividade e para a passividade, como fatores do mesmo processo –, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano, mercadoria, força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de “empregabilidade” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZZEWSKI, 2018, p. 313).

Já em 1999, Roberto Leher advertia sobre o pareamento da educação com a segurança. Na ocasião, Leher (1999, p. 19) classificou como pueril pôr fim às crenças de caráter ideológico, interditando o debate no cenário educacional sobre a conexão entre a educação com as doutrinas de segurança. Afirmou:

A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da Aliança para o Progresso de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento (LEHER, 1999, p. 19).

De certo, a compreensão de Leher sobre o promissor mercado educacional já anunciava o que, de alguma forma, se concretizava em Goiás no mesmo ano: o processo de militarização das escolas públicas estaduais.

Este capítulo se subdividirá em três partes, além destas breves considerações introdutórias. A primeira aborda a hipermilitarização da vida como uma das facetas do neoliberalismo no Brasil. Esse processo se espalha pela segurança, pela educação, encontrando terreno fértil em uma gramática discursiva muito bem alinhada com as esferas midiáticas. A segunda aponta como o reducionismo da educação vista como privilégio, em detrimento de uma educação como direito, se adensa às dinâmicas de uma escola pública militarizada, em um diálogo com Cunha e Góes (1985) e Teixeira (1977). A última parte apresenta a veia genuína do neoliberalismo nos sistemas educacionais: as parcerias público-privadas e as tentativas de impor uma responsabilidade mínima do Estado com as questões da educação pública.

Todas essas proposições, como aqui já destacadas, lançarão luz sobre as ações realizadas pelo estado de Goiás. Espero que esse esforço resulte em uma ferramenta de análise de conjectura, capaz de fornecer subsídios para analisar outros sistemas de ensino, a partir das suas particularidades garantidas com base no federalismo centrípeto brasileiro.

4.1 A hipermilitarização da vida: uma das facetas do neoliberalismo no Brasil

Ainda que a hipermilitarização possa ser explicada a partir do entendimento de Bordin (2020), que acredita ser um fato social contínuo, meu entendimento é o de que ela avança na medida em que se entrelaça com a pauta de valores, costumes, modos de vida, exercendo um *ethos* que se entranha pelo tecido social e vai ganhando forças e contornos dos mais diferentes, preenchendo, sobretudo, as lacunas deixadas pelas desigualdades, vicissitudes e idiossincrasias ainda existentes no regime político democrático.

Diferentemente do golpe militar-eclesiástico-empresarial-congressual e imperialista, de acordo com a definição de Luiz Antônio Cunha³⁶, pelo qual o Brasil passou em 1964, o golpe desferido na democracia dos tempos mais recentes, em 2016, configura-se como um corte temporal que acentua os contornos das ações de retrocessos e de toda sorte de contrarreformas em quase todos os setores da sociedade desde então. A desestruturação das políticas públicas, a retirada de direitos e o negacionismo científico, que viveu o seu momento

³⁶ Anotações de aula.

mais agudo em território brasileiro com a pandemia, provocada pela COVID-19, a partir de março de 2020, promoveram um denso arranjo, que Amaral (2018) denomina de desidratação da democracia e ao que Charles Tilly (2013) creditaria o conceito de desdemocratização.

Um dossiê do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2021) aponta que, até meados de 2021, o Brasil vivia uma das suas piores crises – política, sanitária, econômica e social, tendo, como aspecto de agravamento, a pandemia da COVID-19, que, naquela ocasião, já matara mais de trezentos mil brasileiros e já havia contaminado mais de doze milhões, não incluindo, nesses dados, as subnotificações³⁷. Mesmo em meio a um cenário de colapso, o ultraconservadorismo e a hipermilitarização permeavam os diferentes setores da sociedade e não poderiam ter contraído tanto poder, não fosse a própria militarização do governo, do presidente eleito em outubro de 2018, o capitão da reserva do Exército e ex-deputado federal, Jair Messias Bolsonaro.

Os dados levantados e publicizados pela ANDES, em abril de 2021, dão conta de que, à época, os militares controlavam oito dos vinte e dois ministérios existentes, além de ocuparem outras várias áreas estratégicas do governo (ANDES, 2021, p. 9). De janeiro de 2019 a fevereiro de 2021, pelo menos dezoito militares da ativa ou da reserva, ou pessoas com apenas formação de caráter militar, ocuparam ministérios, gabinetes, secretarias e até a presidência de estatais. Acredito ser pertinente destacar que esses militares eram todos do sexo masculino, coadunando com o aspecto patriarcal, ultraconservador e misógino, muito próprios do bolsonarismo³⁸.

Bordin (2020, p. 14) definiu que há a “ideia de que a ‘militarização’ é um fato contínuo, total e atemporal, inserido na sociedade como algo normal e naturalizado”. Ele ainda afirma que o processo de hipermilitarização pelo qual passa a sociedade brasileira está “além da militarização dos processos sociais” (BORDIN, 2020, p.14). Afirma, também, que:

o processo de hipermilitarização pelo qual a sociedade brasileira passa, deixando claro que esse fenômeno social é global, sendo observado em diversos países, seja na forma de condução das políticas de segurança pública, seja no avanço da extrema direita, que busca na formação de grupos com identidade única (com características militares e/ou paramilitares), seja no aumento dos gastos militares de uma forma geral (BORDIN, 2020, p. 15).

³⁷ Até o momento desta escrita, em 29 de maio de 2022, já são mais 30,9 milhões de casos e 666 mil mortes, não sendo contabilizadas as subnotificações, conforme publicado no Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19> Acesso em: 29 de mai, 2022.

³⁸ Este termo foi criado a partir da campanha para a presidência no Brasil em 2018, para se referir às políticas e ideologia do político Jair Bolsonaro e seus filhos, sendo os seus adeptos e simpatizantes denominados de bolsonaristas.

Segundo o autor, embora a hipermilitarização seja um termo facilmente encontrado em diversas produções acadêmicas, dificilmente conseguiremos encontrar uma definição específica do que seja, podendo ser compreendido como “um elemento norteador de vários aspectos da vida em sociedade, influenciando no que pode ser denominado de ‘hipermilitarização do cotidiano’ ou da ‘vida’, uma vez que todo esse processo social vai sendo continuamente assimilado em nosso país (e globalmente)” (BORDIN, 2020, p. 18).

Bordin (2020, p. 24) aponta, ainda, que a hipermilitarização “se acumula socialmente, permanecendo, ainda que com as variações tecnológicas de cada época”. A partir dessa afirmação, anoro minhas hipóteses de que a hipermilitarização do cotidiano e da vida da sociedade brasileira pode ser compreendida como uma espécie de ramificação do neoliberalismo, que assume contornos que vão desde as pautas ultraconservadoras até à militarização excessiva do serviço público civil no Brasil. Sobre as pautas ultraconservadoras, recorro ao que o historiador português Manuel Loff (2019) define sobre o bolsonarismo no país, quando se refere aos discursos que Jair Bolsonaro profere contra os movimentos sociais, políticos que se opõem a ele, asseverando, ainda, a postura do chefe de Estado diante das mulheres e das minorias étnicas³⁹.

Loff afirma que esse conjunto “configura um neofascismo adaptado ao Brasil do século 21”⁴⁰. Em Tilly, essa configuração se aproxima muito de um dos nove princípios para a descrição de democracia, democratização e desdemocratização (TILLY, 2013). Sob a ótica de Mouffe, o bolsonarismo se ergue como um antagonismo que pretende destruir qualquer tipo de vínculo comum entre as partes em conflito, tratando seus oponentes como inimigos que devem ser erradicados.

Além disso, ressalto, ainda, que a forte aliança dos discursos do ultraconservadorismo com os discursos de ódio, no período do governo Bolsonaro, especificamente aqueles que foram disseminados em sua campanha rumo ao Palácio do Planalto, fartaram-se dos argumentos do fascismo à moda antiga, exaltando Deus, pátria e família, a partir de uma pauta de costumes, em defesa da moral, do civismo e de Deus, a começar pelo slogan da campanha: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Sobre isso, Loff ainda contribui apontando que

a extrema direita nunca abandonou uma descrição do Ocidente branco e cristão que colonizou o resto do mundo – hoje, visto como um Ocidente judaico-cristão herdeiro

³⁹ Em discurso proferido no Dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2022, o presidente Jair Bolsonaro afirmou as mulheres hoje estão “praticamente integradas à sociedade”,

⁴⁰ Entrevista concedida em 29 de julho de 2019 ao site Pública – Agência de Jornalismo Investigativo, intitulada: “O bolsonarismo é o neofascismo adaptado ao Brasil do século 21” Disponível em: <https://apublica.org/2019/07/o-bolsonarismo-e-o-neofacismo-adaptado-ao-brasil-do-seculo-21/> Acesso em: 26 de agosto de 2021.

das duas religiões monoteístas do Livro Sagrado. Isso é particularmente visível nas Américas, particularmente nos EUA e no Brasil, por via das novas igrejas pentecostais e evangélicas que deram uma virada de 180 graus na visão que tinham dos judeus LOFF, 2019).

Chantal Mouffe (2018) contribuiu para o desenvolvimento do tema, com sua reflexão sobre a necessidade de um populismo de esquerda. Mencionando o movimento de Margaret Thatcher e o populismo autoritário, nos anos 1980, na Inglaterra, Mouffe sublinhou que as pautas importantes para os conservadores ingleses, que englobavam nação, família, autoridade de tradição, abordavam uma perspectiva neoliberal em que se priorizava o culto à competitividade e às liberdades individuais. Dessa forma, compreendo o conservadorismo como a moldura das relações políticas, o que faz pensar que a existência dessa “onda conservadora” pode ser, na verdade, uma reação ao movimento progressista que, em solo brasileiro, foi se constituindo com mais vigor, apesar das suas oscilações, nos anos 1980. Essa reação acontece porque, de acordo com Mouffe (2018), a política é o *locus* do conflito.

Construindo cenários de caos, de forma sempre extremista, o *modus operandi* de Bolsonaro e seus aliados aproveitou-se do desgaste dos partidos progressistas, muitas vezes provocados pelos discursos de ódio e do ultraconservadorismo, para instituir uma espécie de guerra híbrida e psicológica de informações, capaz de construir, no imaginário social, a ideia de um inimigo público a ser derrotado, e que as armas estavam asseguradas, sobretudo, nas premissas das já mencionadas pautas, mas também na necessidade das contrarreformas e na imperiosa ação dos militares nos mais diversos setores.

Era a redenção dos militares que, segundo Piero Leirner⁴¹, haviam saído do período de 21 anos da ditadura com a imagem arranhada e, na visão deles, sem grandes ganhos. Nessa orientação, Avritzer (2019, p. 38) afirma que “a presença de elites não liberais e não democráticas no caso brasileiro envolve uma via de institucionalização da contra democracia que retorna periodicamente e compromete as próprias instituições democráticas”. Segundo o autor, esse é o elemento que reside no cerne do pêndulo democrático e que a eleição de Jair Bolsonaro acentua, no “pretorianismo militar sobre a política” (AVRITZER, 2019, p. 56).

De certa forma, Avritzer afirma que já ocorre uma intervenção militar com as mais de cem nomeações de militares para o primeiro e segundo escalões do governo. Uma outra forma de intervenção ocorre nas políticas de segurança pública, por meio das quais “não apenas os militares são incorporados na política de segurança como também a concepção militar de coerção passa a ser incluída na política de segurança” (AVRITZER, 2019, p. 56). No que diz

⁴¹ Live intitulada de: “A tutela militar e a ascensão da nova direita radical no Brasil”. Promovida pelo canal #AntifascistasUFG, com as participações da Prof. Dra. Miriam Fábila Alves e Piero Leirner, mediada por Alexandre Aguiar dos Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VnVeCx2vQFA&t=5166s>

respeito ao objeto desta tese, ampliamos os argumentos do autor, inserindo o campo educacional nesse movimento, por meio da militarização das escolas públicas.

O cenário perfeito, para o que poderia denominar de resgate da dignidade dos militares, era, não só eleger Bolsonaro, mas servir-se do momento favorável para aparelhar o Estado e “passar a boiada”⁴². Nesse sentido, em junho de 2020, o Tribunal de Contas da União (TCU) aprovou o pedido do ministro Bruno Dantas, para que fosse realizado um levantamento do quantitativo de militares da ativa e da reserva que estariam exercendo cargos no serviço público civil nos últimos três governos: Dilma Roussef, Michel Temer e Jair Bolsonaro.

O resultado apontou que 6.157 militares da ativa e da reserva estavam ocupando cargos civis no atual governo e que esse número representava um aumento de 108,22%, em relação aos antecessores de Bolsonaro. Em julho de 2020, conforme tabela elaborada pela Secretaria Geral de Controle do Tribunal de Contas da União, a disposição dos militares nos setores encontrava-se da seguinte forma:

Tabela 1: Distribuição de militares ativos e na reserva atuando nos cargos da administração pública federal (2020).

Situação Militar	2016	2017	2018	2019	2020	Aumento 2016/2020	% 2016/2020
Militares em Cargo Comis-Req	1.965	1946	1.934	2.324	2.643	678	34,50%
Militar Professor	197	157	63	174	179	-18	-9,14%
Militar Saúde	642	773	718	909	1.249	607	94,55%
Militar Contrato Temporário	32	23	16	23	37	5	15,63%
Militar Serv Público Antes da EC20	121	121	34	85	72	-49	- 40,50%
Militar em Conselho	-	-	-	-	8	8	-
Mil Contrato Temp. INSS	-	-	-	-	1969	1969	-
TOTAL	2.957	3.020	2.765	3.515	6.157	3.200	108,22%

Fonte: Elaborado pela autora com base em: ANDES (2021) DOSSIÊ: Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino

De acordo com Cunha (1991), depois de instituído o golpe militar de 1964, houve uma repressão política dentro das instituições das Forças Armadas. Alguns militares foram

⁴² Expressão utilizada pelo então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, em reunião ministerial realizada em abril de 2020, para referir-se à oportunidade da pandemia para mudar regras que poderiam ser questionadas pela justiça, especificamente no que estavam relacionadas a questões socioambientais.

compulsoriamente reformados, dentre os quais, alguns da Aeronáutica, foram até mesmo impedidos de pilotar aeronaves. Tal afirmação vai ao encontro da de Piero Leirner, já aqui descrita, que afirma o esfacelamento dos militares dentro de um período que ficou historicamente conhecido como o mais duro, repressor e violento no Brasil. Desta forma, o aparelhamento do governo na era Bolsonaro parecia se configurar como uma forma de retratação e retomada à altura do desgaste sofrido.

A ascensão da direita radical no Brasil foi uma construção cuidadosamente engendrada dentro da democracia. Só que o ataque não poderia ser superficial. Era preciso organizar o cenário, as práticas narrativas, criar as condições desfavoráveis para legitimá-las e, pacientemente, aguardar o momento propício para a ocupação estratégica dos espaços na sociedade. A militarização hiberna desde a redemocratização recente do país.

4.2 O militarismo e a militarização na educação pública brasileira

Leher (1999, p. 20) afirma que “o reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina da contrainsurgência”. Adverte sobre isso, apontando que uma das formas, métodos e estratégias da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (USAID) foi o avanço nas linhas inimigas, sem a tradicional força dos armamentos, mas pelas operações diretas e indiretas da CIA e dos Boínas Verdes (LEHER, 1999). Segundo o autor:

Nesta orientação, o apoio da população local é tido como uma condição importante, como o fracasso da ação dos Estados Unidos na Baía dos Porcos tornara patente. Por isso, a ênfase nas ações educativas e, no caso das populações indígenas, a relevância conferida às missões religiosas, como as desenvolvidas em diversos países periféricos pela Sociedade Internacional de Linguística e pelos Tradutores da Bíblia Wycliffe. O programa educacional e, mais especificamente, as ações de propaganda da Aliança para o Progresso, foram direcionados para este fim. Como assinalado por Berle, um dos mais próximos colaboradores de Nelson Rockefeller e importante conselheiro de Kennedy e Johnson, “na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais” (LEHER, 1999, p. 20).

Tomando por base essa explanação, é possível ampliar a percepção sobre os intentos de uma educação aos moldes militares. Está muito aquém do discurso da qualidade da educação, embora dele se valha, justo porque o discurso da qualidade é aquele passível de maior aceitação e introjeção no imaginário social. É a persuasão pela lógica, ou seja, o *logos*.

Dessa maneira, como aponta Fonseca (2019), a partir do seu entendimento sobre Foucault (1970⁴³), existem os “discursos de verdade”, que se constituem como relações de poder na sociedade, conformando, assim, o aprisionamento dos sujeitos (FONSECA, 2019, p.73).

Foram através desses discursos de verdades que, em 2018, a educação militarizada ganhou vulto a partir das promessas de governo do então candidato à presidência. Após a vitória no pleito, o já então presidente Jair Messias Bolsonaro assinou o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que cria, na estrutura da Secretaria de Educação Básica, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Em 5 de setembro de 2019, o Decreto nº 10.004 (BRASIL, 2019), institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), através da legislação que o regulamenta⁴⁴.

O Decreto se justifica, na percepção do governo, no que se encontra disposto nos seguintes dispositivos legais: art. 8º, § 1º, da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, *caput*, inciso II; no art. 16 da Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999 (BRASIL, 1999); e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Tais instrumentos pautam-se na promoção da melhoria da qualidade da educação básica, mais especificamente nos níveis fundamental e médio (BRASIL, 2019). Sobre essa lógica da qualidade da educação, Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 321) destacam:

A conversão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em lei, no escopo da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e, mais recentemente, a aprovação dos conteúdos da BNCC mostram que, sob o ponto de vista normativo, o projeto pedagógico levado adiante pelos setores dominantes está avançando de modo impetuoso.

Cabe dizer que coexistem diferentes modelos de instituições de ensino pautadas nos moldes das doutrinas militares que, nesta tese, divido em grupos denominados de primeira e segunda geração de educação militarizada. Etimologicamente, a palavra *geração* é empregada para se referir a uma linhagem, filiação, que coexiste em um mesmo período, e é por compreender que as escolas militarizadas antes do Pecim permanecem em cena, apesar do Decreto presidencial, que considerei empregar o termo, sobretudo objetivando também contemplar alguma confusão existente acerca dos modelos dessas escolas.

Santos (2020) ressalta que há duas políticas distintas em cena: uma está pautada na “transferência” da gestão das escolas públicas de Educação Básica para corporações militares,

⁴³ Ver FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ªed.- São Paulo: Edições Loyola, 2014.(Leituras Filosóficas).

⁴⁴ Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/legislação-lista> . Acesso em: 18 maio 2022.

que podem tanto ser da Polícia Militar (PM), como do Corpo de Bombeiros Militar (CBM)⁴⁵. Essas escolas são mantidas com verbas destinadas à educação, submetidas em seus devidos atos de criação a um ordenamento jurídico que, conforme o autor, deve estar sob a égide da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1998, 1996). Santos ainda afirma, em sua investigação, que há também, paralela a isso, a criação de escolas de educação básica pelas corporações militares, cujas unidades fazem parte do organograma administrativo das respectivas corporações. Essas, em contraposição com o primeiro grupo mencionado, obedecem a regras legais específicas, sendo mantidas e criadas com verbas da segurança pública de cada instância subnacional⁴⁶ (SANTOS, 2020, p. 258).

Ele ainda sublinha que o escrutínio dessa agenda é de difícil pesquisa, visto que:

(...) fazer tal diferenciação não se mostrou uma tarefa simples, pois a militarização de escolas estaduais — justamente por não haver previsão para isso na legislação educacional vigente — não se erigiu via procedimentos administrativos bem delineados. Tivemos dificuldades para compreender se determinadas escolas estaduais eram militares ou militarizadas. Registramos que alguns atos legais de instituição as inseriam, ao mesmo tempo e contraditoriamente, no interior dos organogramas de pastas da Educação e da Segurança Pública. Esse cenário nos fez concluir que, de forma geral, as escolas estaduais militarizadas foram se expandindo sem que os governos estaduais procurassem diferenciá-las das escolas militares (SANTOS, 2020, p. 258).

Apesar da deliberada transformação de escolas estaduais ao que os chefes do executivo de cada instância subnacional denominam de “transferência da gestão”, Alves e Vicente (2021, p. 1450) tensionam a questão, quando trazem seus entendimentos a respeito dessa prática para o âmbito legal, assim afirmando:

Assim, da mesma forma que não cabe aos Estados, sequer em suas Constituições, ampliar o conceito de segurança pública, também não cabe a eles, através de meras leis estaduais, alargar as funções e atribuições que a Constituição Federal estabelece para a polícia militar e para o corpo de bombeiros militar, responsáveis, repita-se, pela polícia ostensiva, a preservação da ordem pública e a execução de atividades de defesa civil.

Ainda sobre a legalidade desses atos dos chefes do executivo, Alves e Vicente (2021) assinalam que, no escopo da administração pública, o fazer e as atribuições dos agentes são regidos pelo princípio da legalidade, conforme consta no Artigo 37 da Constituição Federal de

⁴⁵ Apoio legal do Decreto nº 9.940 de 24/07/2019 (BRASIL, 2019), que altera o Decreto nº 88.777 de 30/09/1983 (BRASIL, 2019), que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/legislação-lista> Acesso em: 18 maio 2022.

⁴⁶ Sobre esse assunto, ver o artigo intitulado “A expansão dos colégios militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional”, de Alves e Vicente, na Revista Brasileira de Política e Administração Educacional. V.37, n.3, p. 1441 – 1462, set/dez. 2021.

1988 (BRASIL, 1998). Destarte, aos agentes públicos, assim como às instituições, só é autorizado aquilo que a regra de competência estabelece (ALVES; VICENTE, 2021, p. 1451).

Em contraste ao que esses autores apresentaram, Santos (2020, p. 258-259) afirma:

Ao contrário, vimos muitos atos legais e matérias jornalísticas dando a entender que a militarização de escolas públicas corresponde à criação de escolas militares. Tal confusão parece desempenhar uma função importante para alguns governos: transmitir um ar de legalidade à militarização de escolas públicas, uma vez que as escolas militares públicas estão previstas na legislação educacional vigente, mas a militarização não está.

Essa contraposição confirma o caráter desdemocratizante, com observância à dimensão da proteção, proposta por Tilly (2013, p.29), visto que as ações do chefe do executivo assumem caráter arbitrário e inconstitucional, objetivando fazer valer os seus interesses e voluntarismos. Como indica Amaral (2018), esse desenho desloca o sistema político para um lugar de baixa intensidade na escala da democracia, considerando que o dispositivo legal não só é desobedecido, mas também as ações do chefe do executivo instituem um (des)ordenamento jurídico. Compreendo que essas ações dos chefes do executivo sugerem uma estratégia discursiva, com a construção de uma fronteira política que “divide a sociedade em dois campos (...) apelando para a mobilização dos ‘excluídos’ contra ‘aqueles que estão no poder’” (MOUFFE, 2018, p. 20). Já conforme a advertência de Bobbio (1986), tendo a democracia como método, é concebível que esta seja passível a todos os conteúdos, porém, ao mesmo tempo, é exigente ao solicitar o respeito às instituições.

Santos considerou recente, no meio acadêmico, a preocupação sobre a compreensão da militarização das escolas públicas, bem como as suas decorrentes especificidades e as diferenças entre essa política e a concretização das escolas criadas por iniciativa das corporações. Logo, o pesquisador afirmou que “alguns pesquisadores apresentam as escolas militarizadas conforme os governos as definem ou como os documentos oficiais as apresentam: ‘escolas militares’” (SANTOS, 2020, p. 263).

De acordo com Christina Queiroz, em artigo sobre o desempenho das instituições militares ou militarizadas, divulgada em março de 2021, no site de Pesquisa FAPESP⁴⁷, a militarização é a “adoção de um conjunto de práticas e concepções características do ambiente militar em contextos que não têm o militarismo como referência, caso das escolas públicas”. (QUEIROZ, 2021). Ainda de acordo com o artigo, as instituições militares e militarizadas estão no Brasil organizadas da seguinte forma:

⁴⁷ A matéria de Christina Queiroz foi publicada pelo periódico virtual Pesquisa FAPESP, em 29 de março de 2021, na Edição 301. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301 Acesso em: 26 jan. 2022.

Quadro 4: Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil

MODELO	DEFINIÇÃO
Escolas das Forças Armadas	Conjunto de escolas voltadas à formação de cadetes
Escolas do Corpo de Bombeiros	Atendem filhos de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo
Escolas das Polícias Militares	Presentes em 23 estados, atendem filhos de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo
Colégios Militares das Forças Armadas	Instituições de educação básica que atendem dependentes de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo
Escolas Militarizadas	Escolas civis públicas que passam a ter a gestão compartilhada com a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros.
Instituições Militares de Ensino Superior	Instituições mantidas pelas Forças Armadas (Aeronáutica, Exército e Marinha), pelas polícias militares e bombeiros de alguns estados. Formam oficiais de carreira em ciências militares

Fonte: Chistina Queiroz (FAPESP, 2021).

Optei por apresentar tais modelos separadamente e discorrer sobre como estão dispostos no sistema educacional brasileiro e, para tanto, recorri à recente pesquisa de Santos (2020). Os Colégios Militares (CMs), pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), não fazem parte nem da primeira e nem da segunda geração, uma vez que, conforme será apresentado, eles estão, por origem, ligados a um Sistema próprio. As Escolas ou Colégios Militarizados (ECMs), como é o caso dos CEPMG, fazem parte da 1ª geração, enquanto as Escolas Cívico-Militares (Ecims) pertencem à 2ª geração.

Sublinho como as características desses modelos podem produzir desigualdades categóricas (TILLY, 2013) para o cenário educacional brasileiro, aspecto que será tratado mais adiante neste trabalho. Para tal debate, apresento os objetivos gerais dos Colégios Militares (CMs), instituídos pelo Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889 (ALVES; VICENTE, 2021), e os colégios ou escolas militarizadas, que, conforme já dito, estão metodologicamente divididos em: *militarização de primeira geração* e *militarização de segunda geração*. É importante sempre destacar que o termo “militarizada”, aqui, se refere às unidades que foram transformadas em escolas ou colégios militarizados, sendo, portanto, um modelo diferente de uma escola estadual militar.

Cabe ressaltar que a tratativa em questão se refere às unidades escolares mantidas pelos recursos públicos, não sobrando dúvidas quanto ao fato de que os CMs ligados ao SCMB são “sem sombra de dúvidas, instituições públicas de ensino (art.19 da LDB) e, como tal, a sua existência e funcionamento devem encontrar fundamento nos preceitos constitucionais e nas normas gerais da LDB” (ALVES; VICENTE, 2021, p. 1445). Isso também, porque os modelos análogos de militarização da educação são igualmente praticados

pela esfera privada que, mesmo subordinada aos respectivos sistemas de ensino, possuem autonomia para as escolhas de suas propostas pedagógicas, desde que estas não firam os marcos normativos legais vigentes.

4.2.1 O Sistema Colégio Militar do Brasil

De acordo com as informações prestadas pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), os militares, há muito, no Brasil, pleitearam a criação de uma instituição que se encarregasse de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada⁴⁸. Em 1840, ainda no Período Regencial, Araújo Lima apresentou a proposta de criação de um “Colégio Militar do Imperador”, ideia que não prosperou à época. Duque de Caxias compreendia que os combatentes deveriam não só ter a garantia de uma pensão para as suas famílias, mas via, na educação oficial, um meio de evitar a indigência dos órfãos, caso seus pais fossem abatidos nos campos de batalhas. As investidas de Duque de Caxias também não lograram êxito, mesmo quando se elegeu Senador do Império, em 1853, ocasião em que apresentou um projeto sobre o tema ao Senado. Foi somente no fim do Império que o conselheiro Tomás Coelho, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, criou o Imperial Colégio Militar, através do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, que depois viria a se tornar o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Ainda segundo as informações da DEPA, no decorrer dos anos, muitas alterações aconteceram no Sistema do Colégio Militar do Brasil. A própria Diretoria foi criada em 1973, através do Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro, com a função precípua de coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses colégios. Entre progressos e retrocessos, que incluem desde a abertura dos Colégios Militares (CMs) até o seu fechamento, em diferentes estados da federação, o real crescimento de tais instituições de ensino vai ocorrer em 1993, quando o General Zenildo de Lucena assume a pasta do exército.

Na ocasião, foram reativados os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte. Ainda em 1993, foram criados os CMs de Juiz de Fora e de Campo Grande e, no ano seguinte, o de Santa Maria. Curiosamente, esse fortalecimento e retomada ocorre no auge do período de redemocratização do país, em que as eleições diretas para

⁴⁸ Informações disponíveis em: <http://www.depa.eb.mil.br/>. No momento do acesso, a pesquisadora constatou que a página havia sido autorizada, através do Boletim do DECEX nº 48, de 05/07/2016. Acesso em: 24 jan. 2022.

presidente já haviam ocorrido, bem como o *impeachment* do primeiro presidente eleito pelo povo, após os 21 anos de ditadura.

Os CMs, também reconhecidos como organizações militares (OM), de acordo com as informações contidas no site da DEPA, têm os seus princípios gerais de funcionamento estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), que expressam que a sua finalidade é o Ensino Preparatório e Assistencial, conforme a Portaria Nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, que aprova o referido Regulamento (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2008, art. 2º).

A possibilidade de um regulamento próprio para os CMs está garantida pelo artigo 83 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). No Título VIII das disposições gerais da lei, encontramos “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). As 14 unidades dos colégios militares espalhados pelo país estão subordinadas ao Ministério da Defesa, sendo geridas pelo Exército Brasileiro, onde o ingresso do aluno se dá pela via do concurso público. Ainda de acordo com informações disponibilizadas no site do Exército Brasileiro:

As práticas didático-pedagógicas nos Colégios Militares subordinam-se às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principal referência que estabelece os princípios e as finalidades da educação no País (SITE DO EXÉRCITO BRASILEIRO).

Outro aspecto de relevo é que, apenas cem anos após a criação do primeiro CM, ou seja, em 1989, alunas do sexo feminino foram admitidas, para cumprir com o mesmo programa pedagógico dos alunos do sexo masculino. A esse respeito, é relevante a análise de Anísio Teixeira, sobre o fato de a educação não poder ser considerada um privilégio em um regime dito democrático:

“[...] a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra a sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano (TEIXEIRA, 1997, p. 150).

O fato de os CM, somente após um século de sua fundação, admitirem mulheres em seu quadro discente mostra-se como um indicativo de exclusão por gênero. Um outro grupo que também esteve excluído dos CM, por ainda mais tempo, foram as pessoas com necessidades especiais, que somente em 2016, através do Parágrafo Único da Seção II do R-

69, puderam ser admitidas no Sistema Colégio Militar do Brasil. A respeito disso, ainda recorro a Anísio para sublinhar a produção de desigualdade gerada pelos CM:

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social (TEIXEIRA, 1977, p.149).

Considerando o que está disposto no artigo 2º do R-69, que a finalidade dos CMs é a de educação preparatória e assistencial, como poderiam estar excluídos do direito de concorrerem, por via do concurso público, ou por outra modalidade de ingresso, os filhos e filhas de militares com necessidades especiais? Para esse questionamento, Anísio Teixeira assinala que as “desigualdades dos indivíduos é fato incontestável. Em face dele, tanto se pode construir uma teoria da desigualdade social quanto de igualdade” (TEIXEIRA, 1977, p. 149-150).

Ainda que pareça frágil o argumento de produção de desigualdades, quando os CMs, ao admitirem tardiamente o ingresso do sexo feminino e das pessoas com necessidades especiais, sob a justificativa de que a instituição é exclusivamente voltada para a uma formação que atenda à carreira militar, consideremos o que está disposto no R-69:

§ 2º Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2008).

Ademais, o artigo 4º, inciso VI, assume que, dentre as metas gerais, está o “[...] VI - despertar a vocação para a carreira militar [...]” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2008). Dessa forma, entendo que, até a admissão desses dois grupos, os direitos de dependentes e servidores militares também foram negligenciados, gerando uma desigualdade categórica durável (TILLY, 2013) dentro do próprio nicho militar, visto que propôs uma diferenciação de ingresso em virtude do gênero e da condição física. Sendo assim, contradiz-se, inclusive, a concepção de educação assistencial, expressa no sítio eletrônico da DEPA, que assim profere “A educação assistencial remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa” (DEPA, 2016).

Recentemente, em outubro de 2018, o Sistema do Colégio Militar do Brasil foi ampliado, com a criação do 14º Colégio, em São Paulo. Ato do então Comandante do Exército, General de Exército Eduardo Dias da Costa Villas Bôas.

Conforme a pesquisa de Santos (2020, p. 101), ainda temos a Fundação Osório, cuja origem se deu da seguinte maneira:

Além das unidades de CM do SCMB, temos outra instituição de educação básica militar na esfera do Poder Público Federal: a Fundação Osório (FO). Ela foi criada em 1921, na cidade do Rio de Janeiro, como “Orphanato Osório”, e se transformou na Fundação Osório em 1924. Até aquele ano, o Exército tinha apenas o CM do Rio de Janeiro como instituição escolar destinada a atender aos filhos e dependentes de militares que se tornassem órfãos de pai.

Logo, as 14 unidades espalhadas pelo Brasil estão dispostas conforme o quadro:

Quadro 5 -Escolas Militares Federais (Sistema de Colégio Militar do Brasil e a Fundação Osório)

Nº	Nome da Instituição	Períodos de funcionamento oficial	Gestão que regulamentou a Instituição
1	Colégio Militar do Rio de Janeiro	1889-atual	Dom Pedro II
2	Colégio Militar de Porto Alegre	1912-1938; 1962-atual	Hermes da Fonseca (PRC)
3	Colégio Militar de Fortaleza	1919-1938; 1962-atual	Epitácio Pessoa (PRM)
4	Fundação Osório	1921-atual	Epitácio Pessoa (PRM)
5	Colégio Militar de Belo Horizonte	1955-1988; 1993-atual	Café Filho (PSP)
6	Colégio Militar de Salvador	1957-1988; 1993-atual	Juscelino Kubitschek (PSD)
7	Colégio Militar de Curitiba	1958-1988; 1993-atual	Juscelino Kubitschek (PSD)
8	Colégio Militar do Recife	1959-1988; 1993-atual	Juscelino Kubitschek (PSD)
9	Colégio Militar de Manaus	1971-atual	Emílio G. Médici (ARENA)
10	Colégio Militar de Brasília	1979-atual	Ernesto Geisel (ARENA)
11	Colégio Militar de Juiz de Fora	1993-atual	Itamar Franco (PMDB)
12	Colégio Militar de Campo Grande	1993-atual	Itamar Franco (PMDB)
13	Colégio Militar de Santa Maria	1994-atual	Itamar Franco (PMDB)
14	Colégio Militar de Belém	2015-atual	Dilma Vana Rousseff (PT)

Fonte: Elaborado por Santos (2020).

4.2.2 Escolas Públicas Militarizadas: a primeira geração

O processo de militarização das escolas no Brasil, mais especificamente no estado de Goiás, não é recente, e se constitui em uma dinâmica que vem sendo construída há décadas. A primeira geração da militarização parte do contexto local, ou seja, do contexto micro (estados e municípios), em que a política se inicia em uma instância subnacional e se dilata para um contexto macro.

Entretanto, é importante desfazer um equívoco recorrente, acerca do que são as ECM e o que são as Escolas Cívico-militares (Ecims). Essa distinção é importante, pois visa a lançar

luz sobre os objetivos e a ideologia existentes nos dois projetos, que, apesar de distintos, assumem o mesmo pressuposto ideológico, em decorrência do momento político em que são postos em cena. Nesse sentido, recorro a Alves e Ferreira (2020, p.3):

Os colégios militares de Goiás foram criados em 18 de junho de 1976, por meio da Lei nº 8.125 (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 1976), sancionada pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior. Em seu artigo 23, inciso I, letra b, criou-se o CEPMG, cuja efetivação, porém, apenas se deu 23 anos após sua idealização, ou seja, em 1999, quando o primeiro CEPMG iniciou suas atividades escolares com os civis. Para Alves, Toschi e Ferreira (2018, p. 274), a “Lei de 1976 não cria um colégio militar para atender civis. Ao contrário, ela tem um público-alvo bem definido: os dependentes do corpo de oficiais pertencentes à Polícia Militar, desejo concretizado apenas em 1998”. Assim, originalmente não havia a pretensão de se fazer da escola estadual um colégio gerido pela PM como política pública praticada pelo governo de Goiás.

Como apurou Santos (2020), Mato Grosso se apresenta como a instância subnacional com o primeiro registro de militarização de uma escola pública estadual, já em 1990. Na sequência, aparecem, em 1991, Rondônia e, em 1994, o estado do Amazonas. Goiás aparece cinco anos⁴⁹ depois e, em 2005, os estados da Bahia e do Maranhão. Depois, de maneira mais espaçada, temos as seguintes instâncias subnacionais que aderiram a essa prática: “Tocantins (2009); Piauí (2012); Roraima (2016); Amapá (2017); Acre (2018); Pará (2018); Distrito Federal (2019) e Paraná (2019)” (SANTOS, 2020, p. 149). O cenário nacional das escolas estaduais, a partir da atualização do estado de Goiás, para este trabalho, encontra-se disposto da seguinte forma:

Quadro 6: Colégios ou Escolas Militarizadas por Unidade da Federação

	Instância Subnacional e o Distrito Federal	Quantidade de Escolas Estaduais Militarizadas	Quantidade de regulamentações separadas por partidos políticos
1	Acre	3	PT: 2; PP:1
2	Amapá	3	PDT:3
3	Amazonas	10	PMDB:1; PMN:2; PROS:6; PSD:1
4	Bahia	13	PFL: 11; PT: 2
5	Distrito Federal	10	MDB: 10
6	Goiás	63	PSDB: 59; DEM: 3
7	Maranhão	6	PFL: 2; PMDB: 2 PCdoB: 2
8	Mato Grosso	8	PMDB: 1; PSDB:7
9	Pará	1	MDB: 1
10	Paraná	3	PP:3
11	Piauí	1	PT: 1
12	Rondônia	7	PMDB: 7

⁴⁹ Conforme já mencionado neste texto, em capítulos anteriores, o projeto foi criado através da Lei 8.125 de 18 de junho de 1976, tendo somente se concretizado em 19 de novembro de 1998. Entretanto, seu pleno funcionamento só se deu no ano seguinte, em 1999, quando a unidade denominada de Colégio da Polícia Militar de Goiás Coronel Cícero Bueno Brandão iniciou as suas atividades (SANTOS, 2020, p.170). Conforme destacou Belle (2011, p. 84), a data 19 de novembro foi escolhida de forma proposital, por ser comemorado o Dia da Bandeira.

13	Roraima	18	PP:18
14	Tocantins	12	PMDB:10; DEM: 2

Fonte: Santos (2020). Elaborado pela autora.

São, ao todo, 158 unidades escolares públicas estaduais, distribuídas entre 13 estados da federação mais o Distrito Federal (DF). Sobre o DF, é importante sublinhar que esse processo ocorreu dentro do ano de 2019, tendo como chefe do executivo, Ibaneis Rocha do MDB. O DF possui sete unidades sob o comando da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e três escolas sob o comando do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) (SANTOS, 2020, p. 210-211). Santos (2020), em seu mapeamento, teve o cuidado metodológico de mencionar como os chefes do executivo transformaram essas unidades escolares, militarizando-as. Nessa catalogação, elegeu quatro grandes grupos, assim organizados:

no 1º) estão as escolas militarizadas cujos documentos localizados por nossa pesquisa indicam que elas são reconhecidas como parte constitutiva do organograma administrativo das secretarias de Educação de seus estados (isto é, não são mencionadas como parte do organograma de corporações militares)

no 2º) inserimos as escolas cujos documentos indicam que se trata de unidades que tiveram suas gestões transferidas a corporações militares e, após isso, passaram a ser reconhecidas como parte da estrutura orgânica das corporações militares de seus estados, mas que continuam integrando as respectivas redes estaduais de educação;

no 3º) estão escolas com as mesmas características das alocadas no 2º grupo, mas que pertencem a estados que construíram ou designaram edificações específicas (onde nunca funcionou uma escola pública regular) para instalar algumas de suas escolas militarizadas (uma minoria);

no 4º) encontram-se escolas cujos documentos indicam vínculos burocráticos-administrativos ambíguos (que alocam essas escolas tanto no interior dos organogramas das secretarias de Educação como nos das corporações militares); porém, a maioria das escolas militarizadas nesses estados foi instalada em edificações onde nunca havia funcionado uma escola pública regular. Ou seja, a maioria dessas unidades foi criada já com o propósito de ser uma escola estadual militarizada (SANTOS, 2020, p.215).

Diante desses quatro grandes grupos e das múltiplas possibilidades interpretativas, o autor recorre ao que já advertiram, em 1932, “Os Pioneiros da Educação”, através do histórico Manifesto, quando reagiram:

(...) o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste Manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 40).

Romanelli (2003) mencionou que o “Manifesto” foi incisivo, uma vez que seu caráter reivindicatório era consequência de uma nova situação criada com a ascensão das novas classes sociais e o complexo tecido social que se formava naquele momento. Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, apontou que:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da “grande sociedade”, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e perpetuação (TEIXEIRA, 2009, p. 53).

Ainda sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, Cury (2008, p. 1191) reitera que:

O Manifesto buscou combater essa dualidade de redes por meio de uma estrutura educacional sob a égide da escola pública. Com currículos e normas comuns, tendo o Estado como articulador e legislador, o sistema só se diversificaria após uma escolaridade fundamental comum e para todos. E essa diversificação deveria permitir a todos os seus concluintes o prosseguimento de estudos, mormente no ensino superior .

Sobre a extensão de escolas estaduais sob modelos militarizados, à luz do que expôs o “Manifesto”, Romanelli (2003) e Teixeira (2009) sugerem o surgimento de um sistema de ensino paralelo, cuja compreensão se torna difícil, se considerada a sua materialidade jurídica. Em sua investigação, Santos (2020) também entendeu que esse processo de militarização se deu através de diferentes mecanismos de pactuação. Os termos: “parceria”, “Termo de Acordo de Cooperação Técnica”, “termo de cooperação técnica”, “gestão compartilhada”; “Acordos de Cooperação” foram utilizados de forma recorrente pelos treze estados e o Distrito Federal, para definir a vinculação ambígua dessas unidades escolares (SANTOS, 2020, p. 217): ora pertencem às suas respectivas secretarias de educação, ora pertencem ao organograma da secretaria de segurança pública.

Essas ambiguidades colocam as unidades escolares militarizadas em um limbo dentro do cenário da política educacional. Se, de um lado, pertencem às redes educacionais estaduais, são subordinadas às normativas emanadas pela pasta da Segurança. Por outro lado, se também pertencem ao organograma da segurança pública, vão, em certa medida, obedecer às normas e regras da Educação. Para Anísio Teixeira, um regime democrático só poderia ser implantado espontaneamente onde existissem situações simples e homogêneas (TEIXEIRA, 1977, p. 61).

O panorama evidenciado por Santos (2020), então, aponta que o processo de “transformação” de unidades escolares também se estendeu aos municípios dos respectivos estados da federação. Nesse caso, o movimento foi mais tímido em relação à militarização, a

não ser no estado da Bahia, que teve o registro de 66 escolas militarizadas distribuídas nos seus 417 municípios, conforme dispõe o quadro:

Quadro 7: Colégios ou Escolas Militarizadas Municipais separadas por estados

	Instância Subnacional – Municípios	Quantidade de Escolas Municipais Militarizadas	Quantidade de regulamentações separadas por partidos políticos
1	Amazonas	3	PDT: 3
2	Bahia	66	PSD: 18; PT: 5; PP:8; PDT: 7; PV: 1; DEM: 7; PTB:2; PSDB: 3; MDB:2; PRB:1; PSB:3; PMDB:3; PR:2; PPS:1; PPS:1; PSC: 2; PSL:1
3	Goiás	7	PDT: 2; PP: 1; PMDB: 1; PSDB: 1; PSD: 1; PSB: 1
4	Maranhão	8	PSDB: 2; PMN: 1; PSB: 1; PCdoB; 1; PRB: 1; PTB:2
5	Pará	1	MDB: 1

Fonte: Santos (2020). Elaborado pela autora.

O total de 85 escolas municipais militarizadas, dentro de um universo de 5.570 municípios brasileiros, sugere duas hipóteses: a primeira é a de que o movimento do estado, como ente da federação, localizado no nível micro da política, teria operado como uma política de indução para os municípios. A segunda é a de que os agentes políticos e as suas coligações partidárias se constituíram como relevante contexto de influência para a proposição e extensão da política, visto que partidos como o PSDB, PMDB, PSD, PDT e PT aparecem com certa expressão, tanto nos movimentos realizados pelo estado, quanto nos feitos no âmbito municipal.

Cunha (1991) traz a reflexão de que, se a sociedade estivesse mais organizada e o sistema partidário não estivesse tão fortalecido, conquanto as organizações de interesses tendessem a sedimentar o sistema de corporativismo, o próprio sistema partidário continuaria a ser espaço de disputa e acomodação dos interesses das elites (CUNHA, 1991, p. 21). Segundo Teixeira (1977), os problemas de ordem econômica não poderiam obstaculizar a república e nem a democracia, e isso só ocorria no Brasil porque democracia e república eram dualmente um movimento de cúpula, com meras modificações na minoria governante (TEIXEIRA, 1977, p. 62-63).

4.2.3 As Escolas Cívico-Militares: a segunda geração da militarização

Aqui, as Ecims são compreendidas como pertencentes ao grupo da segunda geração da militarização do ensino público, pois assumem um outro movimento, partindo de um decreto federal que, pela ordem cronológica em que foi instituído (2019), entende-se que tenha encampado a ação das instâncias subnacionais, encontrando cenário favorável para o contexto da produção de textos (BALL; BOWE; GOLD, 1994) sobre a matéria.

As escolas cívico-militares se configuram como uma iniciativa colocada em cena, em 2019, pelo presidente da República Jair Bolsonaro, como parte de suas promessas de campanha. A proposta se constitui em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD), que propõe um conceito de gestão para as escolas públicas que engloba os aspectos educacional, didático-pedagógico e administrativo, tendo a participação do corpo docente civil e o apoio dos militares.

Inicialmente, o programa visava a implementação de 216 escolas por todo o país, até 2023, com previsão de 54 por ano, a partir de 2019. De acordo com o site do MEC: “o modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares” (BRASIL, MEC, 2019). Para a implementação da política com as escolas-piloto em 2020, o Programa adotou um fluxo, composto por seis etapas, conforme apresentado no Quadro 8:

Quadro 8: Etapas da implantação do projeto das escolas-piloto em 2020

	Etapas	Ação
I	ESTRUTURAÇÃO	O Programa de Escolas Cívico-Militares começou a ser estruturado no primeiro semestre de 2019, a partir da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares que é responsável por propor, desenvolver e implantar um modelo de escola de alto nível como projeto nacional, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares.
II	LANÇAMENTO	O Programa foi lançado na Semana da Pátria, com a assinatura do Decreto que estabelece os princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, operacionalização, avaliação e certificação do modelo MEC de Escolas Cívico-Militares. A solenidade no Palácio do Planalto reuniu o Presidente da República e o Ministro da Educação.
III	ADESÃO	Poderão aderir ao Programa: o Distrito Federal e os estados que possuam escolas que atendam aos critérios a seguir: Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana; Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos; Escola que possua a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo.
IV	ASSINATURA DOS TERMOS	A partir do lançamento do Programa, o Ministério da Educação fortalecerá o esforço coletivo e simultâneo entre os governos federal, estaduais, municipais e distrital, por meio da formalização de instrumentos de parceria, nos quais serão estabelecidos os requisitos para a criação e a manutenção do modelo educacional proposto, tais como suporte orçamentário e recursos humanos e materiais necessários ao seu desenvolvimento e à sua consolidação.
V	PREPARAÇÃO E CAPACITAÇÃO	O Ministério da Educação oferecerá capacitação aos gestores, professores, profissionais da educação e militares das escolas com o objetivo de apresentar os pilares do Programa das Escolas Cívico-Militares e orientar a implantação do modelo MEC.
VI	IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA	O Programa inicia a partir do início do ano letivo de 2020, com a implantação de projetos piloto em duas escolas públicas por Unidade Federativa. Até 2023, a proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, sendo 54 por ano.

Fonte: (BRASIL, MEC, 2019)⁵⁰. Elaborado pela autora

⁵⁰ Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/listagem-cronograma?view=event&id=7> Acesso em: 25 abr. 2022.

Em cada uma das etapas propostas, há questões que merecem uma reflexão mais acurada, todavia, para não incorrer no risco de uma digressão, optei por mencionar quais aspectos, sem buscar, no entanto, fazer maiores aprofundamentos sobre cada um deles.

Começo pela etapa I, sobre a estruturação do Programa, que tem seu início planejado para ocorrer ainda no primeiro semestre de 2019. O texto retirado na íntegra da página do MEC, visa a “implantar um modelo de escola de alto nível como projeto nacional, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares”. Tal premissa dá a entender que somente os colégios militares possuem resultados satisfatórios, ignorando o fato de que em todo país há escolas estaduais, municipais, Colégios de Aplicação das universidades públicas e Institutos Federais, com excelentes trabalhos e resultados importantes.

Além disso, cotejando essa informação ao que já foi anteriormente mencionado sobre o DF, quando, no decorrer do ano 2019, 10 unidades foram militarizadas, é possível afirmar que esse movimento tenha reforçado o contexto de influência para a implantação do Programa no país. Tal argumento pode ser comprovado quando, pela ocasião do lançamento do Programa, o presidente Jair Messias Bolsonaro declarou:

Para o presidente Bolsonaro, entretanto, a depender do desempenho dos alunos, a implantação da escola cívico-militar deveria ser imposta. Ele citou o caso do Distrito Federal, onde o modelo foi adotado em quatro escolas, em parceria com a Polícia Militar. “Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpa, não tem que aceitar não, tem que impor”, disse. “Não queremos que essa garotada cresça e vá ser, no futuro, um dependente até morrer de programas sociais do governo”, completou (AGÊNCIA BRASIL, 2019)⁵¹.

Outro fator foi a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), vinculada ao MEC, após a nomeação Ricardo Vélez Rodrigues para ocupar o cargo de Ministro da Educação. A SASE era o principal órgão responsável para a prestação de assistência técnica e apoio aos municípios, no que se referia ao processo de monitoramento e avaliação dos Planos de Educação, conforme noticiou a página “DE OLHO NOS PLANOS”⁵². Em contrapartida, quando publicou o Decreto nº 9.665, em 02/01/2019 (BRASIL, 2019), documento que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, o novo governo criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.

⁵¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-para-escolas-civico-militares> Acesso em: 25 abr. 2022.

⁵² Visando ao fortalecimento da gestão democrática do ensino público, a página do portal se apresenta como uma iniciativa que prima pela ampliação e pluralização do debate político, sobre a importância da participação dos sujeitos, no monitoramento dos Planos de Educação.

Aqui é um outro ponto importante para tensionamento e para justificar o emprego da lente teórica com a noção de desdemocratização, a fim de analisar o processo de militarização. Quando um agente do governo extingue um órgão responsável por acompanhar, assessorar e prestar assessoria técnica sobre um documento que propõe metas e estratégias para a educação pública, em que também se considera a necessidade da participação dos sujeitos, a fim de cumprir os pressupostos da gestão democrática e, por conseguinte, da democracia, temos claramente uma inibição ao processo de democratização, ao que Tilly assevera: “a maioria das combinações históricas de participação política, relações sociais e conexões entre as redes de confiança e processos políticos públicos têm inibido a democratização, em vez de promovê-la” (TILLY, 2013, p. 93).

Ainda sob a ótica desse autor, sobre as “redes de confiança”, é possível compreender que Bolsonaro, com essa atitude, descoloca a sua “relação de laços similares” (TILLY, 2013, p. 94) com os militares, em que, já notadamente aliados, formam uma rede, para um nível mais elevado. Entretanto, conforme Amaral (2018), essa ação traz a escala da democracia para um nível de baixa intensidade, provocando uma desidratação da gestão democrática, visto que um órgão que assegurava o debate e o monitoramento desse elemento da democracia fora apagado do contexto político.

Ainda dentro do arcabouço legal específico para direcionar o funcionamento do Programa, cabe mencionar o Decreto 9.940, de 24/07/2019 (BRASIL, 2019), que altera o Decreto nº 88.777, de 30/09/1983 (BRASIL, 1983), aprovando o regulamento para as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares. Esse Decreto alterará a natureza do exercício da função do policial-militar ou do bombeiro-militar, sob a seguinte redação:

§ 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para:

(...)

10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar (Incluído pelo Decreto nº 9.940, de 2019) (BRASIL, 1983).

A considerar o que Alves e Vicente (2021) sublinharam, sobre a atuação das Forças Armadas em atividades de educação básica, o que classificaram como de caráter anômalo e excepcional, visto que tais instituições devem ater-se à defesa da pátria, de acordo com o Artigo 142 da CF/88 (BRASIL, 1988), entendo que o Decreto nº 9.940/2019 (BRASIL, 2019)

também se coloca em contraposição ao Artigo 144 da CF/88, que estabelece as funções e atribuições dos órgãos de segurança pública no país, dentre os quais estão incluídos as polícias militares e os corpos de bombeiros militares estaduais. Alves e Vicente (2021) reforçam o entendimento que o Decreto nº 9.940/2019 contraria a norma constitucional, quando dissertam:

Se é verdade que a eficácia de toda atividade administrativa está condicionada ao atendimento da Lei, não nos é permitido esquecer que esta mesma Lei deve encontrar seu fundamento de validade na norma constitucional cujo atributo de supremacia na ordem jurídica invalida todas as demais normas que com ela não mantenham absoluta relação de compatibilidade vertical (ALVES e VICENTE, 2021, p. 1451).

É importante destacar que, dentro da perspectiva de escala de democracia, esse movimento do Decreto presidencial, que claramente fere a norma constitucional, para abrir espaço de atuação de militares ativos e da reserva, em âmbito de atuação anômalo ao que está expresso na Carta Maior, também ocupa um lugar de baixa intensidade na escala da democracia, assim como também, seguramente, a desidrata. Para melhor clarificar como isso se dá em termos normativos, Bittencourt, Amaral e Goulart (no prelo) acentuam que:

Assim, como se pode perceber que os termos da lei e legislação (decreto, resolução, portaria, edital) variam de posição na escala de democracia, o mesmo pode se replicar na produção de textos que disciplinam (...) pode ser vulnerável se disciplinada por legislação com baixa intensidade de participação da comunidade, isto é, decreto, portaria, resolução. Isso porque a qualquer momento pode ser modificada ou revogada pelo poder executivo, sem consulta à população, agindo de forma unilateral.

As autoras ainda contribuem salientando que:

Ainda que o poder executivo tenha sido eleito democraticamente e espera-se coerência entre as suas ações durante o mandato com aquilo que consta no programa de governo e na campanha política, aliado ao perfil de seu partido, é importante que a população participe cotidianamente das decisões, para além das eleições municipais, estaduais e nacional (BITTENCOURT, AMARAL e GOULART, no prelo).

As escolas cívico-militares, aqui entendidas como um modelo análogo aos Colégios ou Escolas Militarizadas, ou até mesmo aos 14 Colégios Militares, abraçam o *ethos* da escola de qualidade, apresentando aos destinatários da política – alunos e famílias –, um modelo de escola acessível aos civis e com o discurso de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, vendendo a ideia da ordem e da disciplina.

O conceito de melhoria da qualidade do ensino é frágil e limitador, uma vez que se limita a representar essa qualidade apenas de maneira quantitativa, através dos resultados das avaliações externas realizadas periodicamente, focando-se em um discurso de qualidade acadêmica, em detrimento de demais. Sobre isso, Lima, Afonso e Gomes (2019) apontam as suas críticas ao modelo de pedagogia empreendedorista, conceito trabalhado pelos autores, para propor uma reflexão crítica sobre a agenda da União Europeia, que associa o capital humano à competitividade e à empregabilidade:

escolas socialmente inclusivas e escolas mais eficazes e competitivas em termos de resultados escolares, democratização da escola e meritocracia escolar, diferenciação pedagógica e vias de ensino fortemente diferenciadas em termos de prestígio social e escolar, avaliação formativa e *rankings* de escolas, autonomia e flexibilidade curricular e exames nacionais etc. (LIMA; AFONSO; GOMES, 2019, p.167).

No mesmo trabalho, os autores colocam em relevo que a tal pedagogia, a serviço desta agenda da União Europeia, substitui o discurso da democratização da escola e da educação, assim como os discursos pedagógicos vão dando lugar à “criatividade pela inovação, a cooperação pela rivalidade, a colegialidade dos órgãos escolares pela unipessoalidade e pela liderança individual dos diretores carismáticos” (LIMA; AFONSO; GOMES, 2019, p. 167). A respeito disso, Amaral destaca, a partir da perspectiva teórica de Licínio Lima, que os argumentos de uma liderança forte, eficaz e competente, são perspectivas muito comuns dos cenários empresariais e complementa que tal concepção e todo o movimento que se faz em torno dessa ideia surgem para substituir o discurso da gestão democrática (AMARAL, 2018b).

Como instituição socialmente reconhecida e protegida pela sociedade, a escola, enquanto espaço físico, funde-se com o processo educacional, tornando-se, ambos, em alguma medida, quase que coisas indissociáveis. O sociólogo Émile Durkheim contribui para esse entendimento, com o seu modelo estrutural-funcionalista, quando afirma que “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos” (DURKHEIM, 2013, p. 47-48). Nessa fusão, a precariedade do sistema educacional funciona como um dos argumentos necessários para a reinvenção de uma nova escola, um novo modelo educacional.

Outro argumento que parece fazer sentido está articulado ao discurso de melhoria do ensino, que reside na garantia de que essas escolas oferecem, também, uma educação pautada em valores morais, éticos e patrióticos. Como destacado por Amaral e Castro (2020, p. 1080),

há, na cena contemporânea brasileira, um contexto favorável a grupos defensores do que seria o arquétipo da “moral e bons costumes”.

Os discursos presentes nas sutis semelhanças entre esses dois modelos de escolas contribuem para fortalecer os grupos de poder e os seus interesses em disputa. Contudo, na verdade, os discursos fazem parte de uma agenda pertencente a um grupo de poder, em que projetos estão em disputa e o Estado parece não possuir força para conter agendas arbitrárias.

Lima, Afonso e Gomes (2019) ressaltam que é impossível democratizar a educação através de recursos autoritários ou tecnocráticos, e que é importante considerarmos a dimensão político-partidária, para analisar os feitos e as suas contradições. Todavia, os partidos políticos conservadores e neoliberais possuem seus discursos e suas ações políticas que se dizem voltados para a diminuição das desigualdades, sobretudo, as educacionais. No entanto, elas não carregam um esforço para tratar dessas desigualdades a fundo, em seus múltiplos contextos, dentre os quais está presente a própria escola.

Sobre isso, Amaral e Castro (2020, p. 1080) afirmam:

As escolas cívico-militares, como uma expressão da agenda conservadora pós-eleição presidencial de 2018, se constituíram como pauta do programa de governo, a partir de uma proposta de gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública para reorganização da instituição escolar.

Esse conservadorismo apontado pelas autoras, sobre a agenda do governo do presidente Bolsonaro, pode ser compreendido a partir da definição do que seria a “política” para Chantal Mouffe. Segundo Mouffe (2015), a política é um conjunto de práticas e instituições, por meio das quais ordens são criadas, organizando, assim, a coexistência humana no contexto de conflito que foi produzido pela ação do político.

Dentro dessa definição, situo a escola. É nesse aspecto que o uso de argumentos de persuasão de quem detém o poder parece fornecer elementos favoráveis, para a construção de outros argumentos mais contundentes, que promovem a persuasão de um grupo sobre o outro. É o *logos*, o discurso, que se associa ao *ethos*, o suposto caráter do orador, e que, articulados,

vendem uma credibilidade e uma identificação com o discurso, capazes de construir uma atmosfera que silencia os debates, os conflitos, trazendo à tona uma espécie de consenso. Nesse aspecto, Amaral e Castro (2020) destacam que a opção do Estado de instituir as escolas cívico-militares via decreto, sem discussão com o Legislativo e a população, caracteriza-se como uma marca de um governo pouco disponível ao diálogo sobre o tema com a sociedade civil. As autoras ainda afirmam que a fala presidencial se opõe aos requisitos de consulta

pública formal de carácter vinculante à comunidade sobre a adesão ao programa (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 1082).

CAPÍTULO 5 – JUVENTUDE E A DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: REFLEXÕES SOBRE O CENÁRIO BRASILEIRO

A temática sobre juventude ou juventudes, apresentada nesta tese, pode ser justificada por diferentes perspectivas. Esse entendimento concorre para o que apontaram os estudos sobre a adolescência e a juventude como categorias de análise de pesquisas em História da Educação. Conforme sinalizam Jinzenji e Costa (2019, p. 196):

Quando observamos o campo da História da Educação, o debate em torno da adolescência e da juventude pode ser localizado, na sua quase totalidade, nos estudos que analisam as instituições formais de ensino secundário. Para se ter um quadro aproximado dessa produção, no banco de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, o termo “mocidade” resulta em 23 trabalhos da área específica; já o termo “juventude” localiza pouco mais de 6.000 trabalhos, dos quais 278 foram realizados em Programas de Pós-Graduação em História, 10 em Programas de Pós-Graduação em Educação, em perspectiva histórica (desses últimos, somente dois não têm como objeto uma instituição educativa).

Embora a investigação não tenha a juventude como objeto principal de estudo, o assunto foi, aqui, incluído por sua estreita relação com o eixo da pesquisa, já que esse é o conjunto de sujeitos alvo da política de uma educação militarizada. Nesse sentido, apresento alguns argumentos para melhor clarificação. Em que pese o fato de os adolescentes e os jovens serem os principais destinatários dessa política e, em boa medida, estarem matriculados nessas escolas, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, o primeiro argumento fundamenta a necessidade de realçar as consequências da desdemocratização do ensino público brasileiro e as desigualdades categóricas duráveis (TILLY, 2013), decorrentes do processo de militarização das escolas.

O segundo, por seu turno, se assenta sobre a relação do Estado com esses atores, construída a partir da regulação das políticas, realizadas através das reformas ou contrarreformas, dos textos políticos que são escritos visando a atender a essa população nos mais diferentes aspectos: saúde, educação, moradia, dentre outros elementos. Geralmente, essa ação é estabelecida pela via do discurso político-normativo (FONSECA, 2019) e é, de onde, também, emergem os conflitos, pois, entre o que estabelece a norma e o resultado esperado, há uma distância. É nesse espaço que compreendo o surgimento do caráter político indissociável do conflito (MOUFFE, 2015), o qual a juventude manifestará, a partir das suas demandas.

O presente capítulo se subdivide, assim, em quatro partes, além desta introdução. A primeira parte se dedica a expor o que entendo como **conceito de juventude ou juventudes**,

pautando-me nas concepções de Bourdieu (1983); Gohn (2013; 2019); e Novaes (2014; 2016) – sendo estas as principais referências para o tema.

A segunda assinala como o processo de militarização e todo o seu aparato contribuem para construção de uma **desigualdade categórica**, a partir do fortalecimento de um **pensamento acrítico da juventude**, utilizando, para isso, a escola como instituição social válida. Discorre, sobretudo, sobre a ideia de **uma juventude brasileira em risco**, trazendo elementos que discutem os aspectos sociais, econômicos, culturais, raciais e de gênero. A terceira parte discute, tendo como alicerce teórico as ideias de Cunha e Góes (1985), Foucault (1970), Cunha (1985; 1991; 2019), Moreira *et al.* (2019) e Castro e Amaral (2020), **como a militarização das escolas encampa o discurso da moral, dos valores cívicos e dos bons costumes**, propondo uma restauração da sociedade como resultado de uma educação a serviço dessa proposição. A quarta e última parte apresenta a **escola como espaço de contato da juventude com o processo de desdemocratização do ensino público**. Aqui, pretendo apresentar como esse movimento de militarização das escolas públicas, transformando-as em colégios ou escolas militarizadas, constitui-se como um dos capilares de uma agenda que se opõe aos princípios da gestão democrática, esvaziando, de algum modo, o sentido de democracia, hipermilitarizando a vida e afetando a concepção de uma formação autônoma e crítica para as novas gerações.

O objetivo principal deste capítulo é articular a empiria sobre a juventude brasileira, articulando-a não só com o referencial teórico sobre juventude, mas também com o objeto central deste estudo: o processo de militarização das escolas no estado de Goiás. A principal hipótese é que, concebendo a juventude como uma instância essencial para a análise, essa discussão poderia ampliar o entendimento sobre a desdemocratização do ensino público e sobre como esse processo de militarização cria as fronteiras categóricas (TILLY, 2013, p. 124).

Uma outra possibilidade para esse diálogo, é a de que, tanto do ponto de vista da faixa etária, quanto do ponto de vista da construção social desses sujeitos, a inscrição dos jovens na cena política de uma sociedade é sempre uma vultuosa expressão que abarca grande contexto de influência na dimensão do político. Esse aspecto, no entanto, fica comprometido a partir da perspectiva de uma educação militarizada.

5.1 Juventude ou Juventudes?

A forma como compreendemos os impactos das políticas educacionais na vida dos jovens brasileiros passa pela delimitação do conceito de juventude. Desse modo, as discussões sobre juventude, para este subcapítulo, se assentam nas concepções de Bourdieu (1983); Gohn (2013 e 2019); Novaes (2014 e 2016) e Pais (1990 e 2017), sendo estas as principais referências. Sobre o tema da participação, especificamente a participação social, temos Gohn (2013 e 2019); Novaes, (2014 e 2016) e, ainda, a pesquisa intitulada Agenda Juventude Brasil, postulada das análises de Souto (2016), e que subsidiam as análises desta parte da pesquisa.

As concepções de juventude, sobre as quais se baseiam este estudo, iniciam-se com Bourdieu (1983)⁵³, assinalando que as divisões entre idades são arbitrárias, considerando que a fronteira entre a juventude e a velhice, na verdade, é objeto de disputas em todas as sociedades. Ainda de acordo com o sociólogo, as classificações por idade encerram sempre um caráter limitante, que produzem uma ordem em que cada indivíduo deve se manter, cada qual em seu lugar (BOURDIEU, 1983). Para Bourdieu, a relação que se estabelece entre a idade social e a idade biológica é um fator complexo e a juventude e a velhice não são questões dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os indivíduos pertencentes a essas fases da vida. Bourdieu ainda nos chama a atenção sobre os adolescentes que parecem viver sob a atmosfera do que ele denomina como uma irresponsabilidade provisória.

Ele explicita que os adolescentes vivem, de um lado, sendo considerados jovens demais para algumas coisas, enquanto, de outro, são incentivados a se comportarem como adultos, ao que ele definiu como “jogando nos dois campos” (BOURDIEU, 1983). Porém, ainda que apresente esse estágio circunstancial do adolescente, para o que chama de “*man’s land* social” (BOURDIEU, 1983), assevera que alguns adolescentes burgueses vão sonhar com o prolongamento da adolescência, vivendo, assim, dois polos extremos, dotados de um espaço de possibilidades existentes dentro de ambos. Nota-se que Bourdieu traz a questão da classe social aqui para situar esse grupo de indivíduos. Ademais, sobre essa diferença marcada entre as classes, afirma:

Um dos fatores desta confusão das oposições entre as juventudes de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente maior ao ensino secundário e de, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens (biologicamente) que até então não tinha acesso à adolescência, terem

⁵³ Entrevista concedida a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association de Ages, 1978.

descoberto esse status temporário, “meio-criança, meio-adulto”, “nem criança, nem adulto”. Acho que é um fato social muito importante (BOURDIEU, 1983).

A questão assinalada por Pierre Bourdieu, há quase 40 anos, aborda a realidade de uma sociedade europeia, no final do século XX. Contudo, o caso da América Latina do século XXI não está distante dessa realidade, de modo que recorrer ao sociólogo para essas exemplificações indica mais um itinerário já seguido por outras nações do que um defeito de anacronismo. Analisar os adolescentes também auxilia na compreensão dos sujeitos que, aqui nesta tese, olharemos mais de perto: os estudantes da educação básica do estado de Goiás. Dentre este grupo de sujeitos, estão os adolescentes entre 15 e 17 anos, público-alvo do Ensino Médio, conforme orientam as normativas nacionais (BRASIL, 1996; 2014), desconsiderando-se, aqui, a eventual defasagem idade-série, fator que estenderia a última idade para 19 até 21 anos.

Partindo do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que explicita que *jovem* é toda pessoa com idade entre 15 e 29, não é possível furta-se à compreensão de que, dentro desse universo, existe – e se faz necessária – uma categorização dos sujeitos, respeitando-se as questões de ordem biológica, sobretudo. É uma compreensão que se aproxima de uma ordem conceitual, em que as concepções de origem histórica, antropológica e sociológica parecem fazer algum sentido para o debate presente. Logo, para tal afirmação, recorro a Abramo ao apontar que, para compreender os significados das situações e das questões vividas pelos jovens, é fundamental olhar para a especificidade dos diferentes momentos dessa trajetória, diferenciando, por um lado, a situação dos adolescentes (15 a 17 anos) da dos jovens de 18 a 24 anos, e, por outro, daqueles que têm entre 25 e 29 anos (ABRAMO, 2016, p. 20).

Essa distinção está atrelada à concepção de condição juvenil que remete à inserção dos sujeitos em determinado tempo histórico, para o qual vamos conceber a ideia de que eles estariam vivendo o seu período de juventude (no singular) (NOVAES, 2019). É sob esta conclusão da não homogeneidade, no entanto, que o conceito de juventudes (no plural) se inscreve. Sintetizando, Novaes afirma:

Existe uma “condição juvenil” comum a todos os/as jovens que vivem em determinado tempo histórico (juventude no singular). Mas a “juventude” nunca é um todo homogêneo. Nesse segmento etário convivem várias “juventudes” (no plural). Jovens da mesma idade têm acessos e oportunidades desiguais e estão sujeitos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. No Brasil, entre os recortes que são importantes para entender a multiplicidade de perfis, destacam-se: origem, renda, local de moradia, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, deficiências físicas, emocionais e cognitivas. Desigualdades sociais retroalimentadas por preconceitos e discriminações configuram situações de menor ou maior vulnerabilidade juvenil. Por exemplo: um jovem pobre, negro, morador de

uma favela, gay e do candomblé reúne características que o predispõem a situações que resultam em maior vulnerabilidade social (NOVAES, 2019)⁵⁴.

Aponto que, se o conceito de juventude está atrelado a essa passagem, num dado momento da sua trajetória de vida, parece justo e coerente que essa juventude seja submetida a mais um ajuste de lentes, desta vez, concebendo-se a forma como estão vivendo. Para esta análise, cabe considerar os seus acessos à educação, cultura, saúde, lazer, local de moradia, condições socioeconômicas, de raça, credo, etnias, religião, orientação sexual, e demais aspectos, que os inscrevem na necessidade de serem concebidos como indivíduos plurais.

Conforme já aponte em Abramo (2016, p. 21), a ideia de juventude é socialmente construída, de modo que essa constatação afasta a falsa ideia de que os jovens são todos iguais e vivem o período da juventude da mesma forma. Para Novaes (2006), a condição social elabora uma espécie de “tempo da juventude”, ao assinalar que, independentemente da idade, os jovens, por meio do recorte dessa condição, vivem juventudes de formas diferentes.

Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte "deles" acaba por alargar o chamado "tempo da juventude" até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este "quando" e este "como" revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais. Contudo, nas trajetórias dos jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto (NOVAES, 2006).

José Machado Pais (1990), quando discutiu sobre a construção sociológica da juventude, assinalou que há uma tendência a dotá-la de uma consciência sociológica que a coloca em uma categoria de linguagem comum que, segundo ele, emoldura--a em bases de intervenção administrativa do discurso político, como objeto pré-construído, em que importa destruir para, posteriormente, reconstruir. Tempos mais tarde, em 2017, Pais, considerado um dos mais importantes pesquisadores das juventudes na atualidade, em entrevista concedida⁵⁵ à professora da Universidade de Lisboa, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, e ao professor Victor

⁵⁴ NOVAES, Regina. **Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios.** Entrevista especial com Regina Novaes. Entrevista concedida ao Blog Racismo Ambiental em 22 de maio de 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/05/22/conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes/> Acesso em: 31 de maio de 2022.

⁵⁵ Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação. Publicada em Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.64, p.301-313, abr/jun. 2017.

Hugo Nedel de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sublinha que os processos de transição para a vida adulta, embora tenham se complexificado ao longo do tempo, continuam sendo marcados pela imprevisibilidade (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017).

Suas recomendações para as pesquisas sobre juventudes se apoiam não só no rigor metodológico, mas também ao que ele designa de “[...] obediência a princípios éticos [...]” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, p. 311). Adverte sobre a necessidade de se admitirem conceitos inovadores e críticos e sublinha a importância de não incorrerem nos erros de debater conceitos desgastados pelo tempo, ao que ele exemplifica como “subcultura, tribos, ciclos de vida, trabalho, jovens nem-nem⁵⁶”, para os quais indica a vigilância epistemológica. Adverte:

É importante que os estudos da juventude possam ser apoiados e disseminados, inspirando políticas criativas que tomem os jovens como agentes de inovação e mudança social, políticas que não se limitem a ficar amarradas ao que se projeta fazer e não é feito [...] as pesquisas até agora realizadas têm mostrado que os jovens poderão ter um papel determinante como potenciais agentes de mudança social (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 311).

Abramo (2016, p. 19) reforça que “a condição juvenil é dada pelo que se vive nesse momento da vida, numa dada conjuntura histórica”. Nesse entendimento, a ideia que engloba a condição juvenil se alinha ao conceito de geração, que, por sua vez, está evocado no contexto histórico em que cada indivíduo se socializa. Para Novaes (2006), a experiência geracional é algo inédito, posto que a juventude é vivenciada a partir de diferentes contextos históricos e, como a história é algo que não se repete, pensar a condição juvenil na cena contemporânea requer considerar as mudanças que ocorrem de maneira rápida no mundo.

Essas mudanças, ainda em conformidade com Novaes (2014), vão afetar os jovens no cenário atual, refletindo na forma como são distanciados entre as desigualdades sociais e as diferenças culturais. Ainda por Novaes, a moratória social, considerada como etapa de preparação para a vida adulta, reinserindo-se em novas configurações de trabalho, família e estudo, a partir da entrada nessa fase da vida, não vai ser vivenciada da mesma maneira pelos indivíduos.

Moratória social faz referência, portanto, a um “tempo doado” pela sociedade, para que seus jovens (alguns mais do que outros e, em algumas sociedades, alguns muito mais do que outros) experimentem a condição adulta, sem as responsabilidades a esta associadas,

⁵⁶ Termo utilizado para categorizar os jovens que nem trabalham, nem estudam.

permitindo-lhes configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos jovens, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente, e outros em que é apenas brevemente experimentada (NOVAES, 2014, p. 28).

Essa conjuntura, composta por disparidades econômicas e o agravamento das desigualdades sociais, podem ser consideradas, a partir das concepções de Gohn (2019), como a mola propulsora que desencadeia um olhar diferenciado para as questões políticas, por parte dos jovens na cena contemporânea. Bem verdade que décadas anteriores também foram marcadas pela participação da juventude, nas questões ligadas à política, a situações de corrupção, entre outros aspectos da ordem socioeconômica do país. Exemplo disso foi o movimento que ficou conhecido como “os caras-pintadas⁵⁷” que, em 1992, tomou conta das ruas do Brasil, inflamando o processo de *impeachment* do primeiro presidente eleito pelo povo, após processo de redemocratização, com o término da ditadura militar. Fernando Collor de Mello, filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), do qual foi o fundador, foi, à época, o mais jovem presidente da República das Américas, tendo derrotado, no segundo turno, Luís Inácio Lula da Silva, do PT (BRASIL, BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA). Contudo, o movimento liderado basicamente por estudantes universitários da época trazia ainda um ar mais elitista, visto que as políticas de ingresso no ensino superior ainda remontavam às décadas anteriores, em que o ingresso em uma universidade era restrito a determinadas classes sociais, que não incluíam as menos privilegiadas economicamente.

Logo, se temos a concepção de educação como via para a emancipação humana e a escola como espaço instituído socialmente, que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade, o mundo do trabalho, e, sobremaneira, para a vivência de princípios básicos de respeito, amor, solidariedade e cultura de paz, como isso pode dialogar com uma escola que educa com base nos princípios da guerra, da hierarquia, da obediência, do individualismo, da meritocracia? Ademais, como não considerar que seja pelo menos contraditório o fato de que, no próprio espaço de exercício de vida política, os alunos e

⁵⁷ O movimento foi assim batizado, pois, em 1992, centenas de milhares de estudantes lotaram as ruas de todo o país, vestindo roupas pretas e com seus rostos pintados de verde e amarelo. Unidos, pediam o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello. Com uma taxa de inflação altíssima, o presidente lançou, em substituição ao cruzeiro, o “cruzado novo” e, para conter a grave crise econômica, o governo congelou preços e salários, demitiu funcionários públicos, liberou a taxa do dólar, extinguiu órgãos públicos e bloqueou o dinheiro nas contas de pessoas físicas e jurídicas com o aporte de mais de 50 mil cruzados. Este último fato foi o que mais causou revolta e indignação na população como um todo, desencadeando na ação popular, em especial dos estudantes universitários da época. Um dos líderes do movimento foi o ex-senador, Lindbergh Farias, que, aos 22 anos, elegeu-se presidente da UNE, abdicando de seguir a carreira do pai no curso de medicina, para se dedicar a estudar Direito.

as alunas sejam tutelados, reduzindo a condição de participação ao participacionismo (GOULART; AMARAL, 2019)? Sobre isso, o conceito das desigualdades categóricas a partir das ideias de Charles Tilly (2013), reafirma a oferta de risco à democracia, pois apresentam aos membros das categorias privilegiadas elementos que incentivam, segundo o sociólogo a

Não participar das negociações democráticas; criar relações com agentes dos estados que gerem benefícios; proteger-se das onerosas obrigações políticas; intervir diretamente na disposição dos recursos do Estado; usar o Estado para extrair mais vantagens das relações desiguais com atores não estatais; usar sua influência sobre o Estado para explorar ou excluir mais as categorias subordinadas e, portanto, tornar o regime ainda mais distante de uma consulta ampla, igualitária, protegida e mutuamente vinculante (TILLY, 2013, p. 131-132).

Ainda recorrendo ao referido autor, sobre as desigualdades categóricas, temos a ideia de que “a desigualdade é uma relação entre pessoas e conjunto de pessoas nas quais a interação gera mais vantagem para umas do que para outras” (TILLY, 2013, p. 124). Ele ainda sublinha que, em uma pequena escala, é possível identificarmos relações desiguais que caracterizam espaços como: uma loja, uma casa ou até mesmo um bairro (TILLY, 2013, p. 124). Em escalas maiores, ele considera que múltiplas relações se constituem em vastas e complexas redes de desigualdades.

5.2 A desigualdade categórica durável e uma juventude brasileira em risco

Para a tratativa deste subcapítulo, inicialmente apresento o conceito de desigualdades categóricas, elemento teórico que também se desmembra ao que Tilly denomina de “desigualdade categórica durável” (2013, p. 124). O referido autor observa que a desigualdade pode se colocar como um problema para a democratização (TILLY, 2013, p. 123) e chama a atenção especificamente para os casos do Brasil, dos Estados Unidos e da Índia, considerados pelo autor como democracias mais ou menos funcionais, que sobrevivem diante de desigualdades materiais massivas (TILLY, 2013). A respeito das desigualdades e a sua influência sobre a democracia de um país, temos:

A desigualdade social impede a democratização e mina a democracia sob duas condições: primeiro, a cristalização de diferenças contínuas (tais como aquelas que distinguem você do seu vizinho) e diferenças categóricas cotidianas em virtude de fatores como raça, gênero, classe, etnia, religião e outros tipos de agrupamentos similares; segundo, a tradução direta dessas diferenças categóricas em diferença nos processos políticos (TILLY, 2005, p.123).

Ainda sobre o tema, adverte que:

Na medida em que as interações entre cidadãos e Estado organizam-se em torno de diferenças categóricas que prevalecem também na vida cotidiana, aquelas diferenças acabam por minar as consultas amplas, iguais, protegidas e mutuamente vinculantes. Elas bloqueiam ou subvertem as políticas democráticas porque inevitavelmente instalam amplas disparidades de recursos na arena política (TILLY, 2013, p. 123).

A partir dos conceitos propostos, localizo a juventude, pautando-me, sobretudo, nos argumentos utilizados por Alves e Vicente (2021), quando assinalam que os Colégios da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, aqui neste estudo classificados como EM de primeira geração, baseiam-se nos princípios da hierarquia e da disciplina, elementos basilares das forças armadas. Afirmam ainda que tais elementos “se chocam frontalmente com os princípios constitucionais da educação, enquanto direito fundamental, mais especificamente com os princípios da ‘liberdade de aprender, ensinar’” (ALVES; VICENTE, 2021, p. 1453-1454).

Alves e Vicente (2021, p. 1454) ainda contribuem, quando afirmam que “a doutrina militar está contida na doutrina de guerra” e, sendo assim, as escolas aos moldes da caserna adotam ideais e alinhamento político-pedagógico. Como esses moldes pretendem resolver problemas de natureza da segurança nacional, é possível depreender que essa escola não objetiva uma educação com o aluno e sim para o aluno, em uma lógica educacional de reprodução, obediência e livre de questionamento. Essa homogeneização é benéfica para projetos que dialogam com uma sociedade acrítica e passiva, sobretudo direcionada para as classes menos favorecidas. Todavia, se de um lado a militarização da escola e da educação pretende essa passividade e acriticidade, por outro, temos uma juventude brasileira, especialmente aquela pertencente às classes menos favorecidas e de segmentos específicos, sob forte ameaça e tensões sociais.

Em maio de 2018, o IBGE (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2018) divulgou que, no ano anterior, mais da metade dos 48,5 milhões de jovens, de idade entre 15 e 29 anos, não frequentava escola, curso ou qualquer outra instituição regular de ensino, bem como parte desses jovens não havia concluído o ensino superior. Na ocasião, a pesquisa apontou que esse percentual representava cerca de 330 mil pessoas a mais, em relação à pesquisa anterior, referente ao ano de 2016.

Tais informações pertenciam ao módulo educação, da pesquisa em questão⁵⁸. Na ocasião, as justificativas apresentadas pelos jovens versavam entre a necessidade de trabalhar, a procura por emprego, ou por já estar trabalhando, totalizando o percentual de 39,6% dos jovens respondentes. Outros motivos, tais como ter que cuidar de outras pessoas, afazeres domésticos ou, até mesmo, o desinteresse, somaram 32%.

Quando esse grupo foi dividido entre homens e mulheres nessa faixa etária, 28,9% das mulheres relacionaram o trabalho como principal fator para não estarem estudando, sendo que 24,2% de mulheres, mais do que o dobro da média dos jovens, justificavam a ausência nos sistemas de ensino brasileiro, por terem que cuidar de pessoas e/ou realizar afazeres domésticos. Taxa bem superior aos homens, que, sob essa alegação, totalizaram apenas 0,7%. Entre eles, os principais motivos para não estudarem era o trabalho e o desinteresse, correspondendo a 49,3% e 24,2%, respectivamente.

De acordo com a PNAD Contínua, o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, em 2020, era de, aproximadamente, 481.884 indivíduos. Ainda de acordo com a pesquisa, de cada 100 estudantes que ingressam na escola no Brasil, apenas 69 concluem o Ensino Médio. Destes, 37,1% têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, contra 10,31% com aprendizagem adequada em Matemática. Já a taxa de distorção idade-série,⁵⁹ nos anos finais do Ensino Fundamental, é de 15,5%, enquanto para o Ensino Médio, esse percentual alcança o total de 26,2%⁶⁰.

A última etapa da educação básica foi recorrentemente apontada, na década passada, como um dos problemas nevrálgicos da educação brasileira, sobretudo quando se coloca em relevo que é a rede pública que concentra a maior parte do número de matrículas dessa etapa. De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME, 2022):

⁵⁸ A PNAD Contínua foi implantada, experimentalmente, em outubro de 2011 e, a partir de janeiro de 2012, em caráter definitivo, em todo o Território Nacional. Visa a acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Para atender a tais objetivos, a pesquisa foi planejada para produzir indicadores trimestrais sobre a força de trabalho e indicadores anuais sobre temas suplementares permanentes (como trabalho e outras formas de trabalho, cuidados de pessoas e afazeres domésticos, tecnologia da informação e da comunicação etc.), investigados em um trimestre específico ou aplicados em uma parte da amostra a cada trimestre e acumulados, para gerar resultados anuais, sendo produzidos, também, com periodicidade variável, indicadores sobre outros temas suplementares. Tem como unidade de investigação o domicílio. Fonte:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoeshttps://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 02 abr. 2020.

⁵⁹ Distorção idade-série: quando o aluno está dois anos ou mais de atraso em relação ao ano/à série que deveria estar cursando.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2020.html> Acesso em: 20 abr. 2020.

A rede estadual tem a maior participação no ensino médio, atendendo a 6,6 milhões de alunos (84,5%). Nela, também está a maioria dos estudantes de escolas públicas (96%). Em seguida, estão as redes privada, com cerca de 935 mil alunos (12%), e federal, com 229 mil matrículas (3%), respectivamente.

O Ensino Médio também provoca dissenso, no campo, entre os pesquisadores e formuladores de políticas. Ferreti (2018), por ocasião da Reforma do Ensino Médio em 2017, publicou artigo em que questionou a lógica reformista dessa etapa e as questionáveis concepções de qualidade, asseverando que:

Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos (...) (FERRETI, 2018, p. 26).

No mesmo estudo, Ferreti já apresenta as contradições da Reforma, a partir do entendimento de juventudes⁶¹, em que enfatiza:

O tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes, é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular. Arrisco-me a dizer que a Lei 13.415 caminha na direção contrária daquela que esses pesquisadores propõem, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais (FERRETI, 2018, p. 31).

Já Novaes (2019) aponta que, para refletir sobre a juventude brasileira, se faz necessário sublinhar as controvérsias, as diferenças e as desigualdades existentes no Brasil. A autora nos convida a olhar a juventude brasileira através da metáfora do “espelho retrovisor”, que reflete também o cenário da própria sociedade. Afirma:

A ideia de “espelho retrovisor” é útil para chamar a atenção para a impossibilidade de compreender as questões da juventude sem considerar a história e as estruturas das sociedades onde vivem os jovens. Nos dias de hoje, falar de juventude é falar de

⁶¹ Sobre a concepção de juventudes, Ferreti (2018) entende que: “Formulada de maneira genérica, a concepção de potencial dos jovens brasileiros não passa de uma abstração usualmente apoiada em outra abstração, qual seja, a de juventude, pois, na verdade, como ressaltam Sposito e outros pesquisadores³, dada a imensa diversidade e desigualdade do país, o mais correto é referir-se aos jovens que frequentam a escola pública brasileira, assim como aos que frequentam escolas privadas, ou estão fora das escolas, como pertencentes a diferentes *juventudes*. Tais jovens, pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso à cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros” (2018, p. 31).

um tempo histórico específico em que há uma nova divisão internacional do trabalho e a rapidez das transformações tecnológicas (NOVAES, 2019).

Por outro lado, os dados remetem a pensar outros desafios da sociedade e da juventude, rompendo com fronteiras do lugar da mulher, construído e cristalizado na sociedade patriarcal. Considerando os percentuais, nota-se que o papel da mulher na sociedade está sempre no campo do materno, do cuidado, daquela que fica no lar. Sobre isso, ilumina-se aqui o que Angela Davis traz, na obra *Mulher, Raça e Classe* (2016). No capítulo 2 do livro, “O movimento antiescravidão e o nascimento dos direitos das mulheres”, Davis ressalta que, no decorrer do século XIX, o culto à maternidade e à figura de docilidade, somadas à ideia de mulher e mãe perfeitas, encontravam o seu auge. Esse mesmo auge foi ratificado no início do século XX, com a revolução industrial e a precarização do trabalho da mulher. A escritora ressalta:

Por volta dos anos 1930 muitas mulheres com tarefas econômicas tradicionais foram retiradas para o sistema fabril. Na verdade, foram libertadas de alguns dos seus opressivos trabalhos. No entanto a incipiente industrialização da economia simultaneamente corroía o prestígio das mulheres em casa – um prestígio baseado na sua produtividade absolutamente essencial no trabalho doméstico. O seu estatuto social começou a deteriorar-se. Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi a formação de noção mais rigorosa da inferioridade feminina. Parecia, de fato, que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres se encolhessem debaixo do impacto da industrialização, mais rígida se tornava a assunção “o lugar da mulher é em casa” (DAVIS, 2016. p.51-52).

Mesmo no século XXI, às mulheres ainda cabe o papel do cuidado, muito embora estejamos sob uma atmosfera de avanços e mudanças. Como pesquisadora, sou otimista quanto às mudanças nesse campo, no entanto, não posso refutar os dados. A *BBC News* publicou uma matéria, em setembro de 2019, em que o relatório *Education at Glance*⁶², após uma pesquisa mais aprofundada, realizada e divulgada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou que as mulheres brasileiras têm 34% a mais de probabilidades de concluir o ensino superior do que os homens, porém menos chances de conseguir um emprego. Também em 2019, um estudo realizado pelo IBGE mostrou que as mulheres ganhavam menos do que os homens, em todas as ocupações arroladas pela pesquisa. E que, mesmo havendo uma queda na desigualdade salarial, compreendida entre os anos de 2012 e 2018, as mulheres recebiam, em média, 20,5% a menos do que os homens no Brasil.

⁶² A *Education at a Glance* (EAG) é uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne estatísticas educacionais do Brasil e mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada anualmente, com o objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional. Fonte: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance> Acesso em: 02 abr. 2020.

Não só as estatísticas de gênero, mas também as questões relacionadas à raça integram os aspectos que precisam ser pontuados, quando tratamos de juventude brasileira. Esses aspectos apresentam graus de interdependência e complementariedade para a pesquisa, visto que, ao olhar um e não o outro, incorre-se no equívoco de esvaziar o sentido de um deles, e, em alguns casos, até de ambos. Portanto, as aberturas e categorizações aqui propostas nesta escrita visam a estabelecer conexões e dar sentido às afirmações sobre as especificidades da juventude, sobretudo na contemporaneidade.

Tilly aponta, então, para a existência de um outro grupo: o das desigualdades categóricas duráveis, que são aquelas que se referem às diferenças estruturadas nas vantagens em virtude do gênero, raça, nacionalidade, etnia, religião, comunidade, e o que ele considera como outros sistemas classificatórios duráveis (TILLY, 2013, p. 124). Adverte que, a partir dessa articulação, se erguem as fronteiras categóricas, assim explicando:

Ela ocorre quando as transações entre a fronteira categórica (por exemplo homens-mulheres) 1) garantem vantagens de forma regular para pessoas em um dos lados da fronteira e 2) reproduzem a fronteira. Embora as formas e os graus das desigualdades categóricas variem dramaticamente conforme a época e o lugar, todos os grandes conglomerados populacionais sempre mantiveram sistemas de desigualdade categórica bastante substanciais (TILLY, 2013, p. 124).

Ressalto que meu entendimento sobre essas desigualdades categóricas, que variam drasticamente, dependendo da época e do lugar, é que estejam intimamente ligadas às questões impostas pelo patriarcado, pelo silenciamento das discussões sobre o multiculturalismo, pelas razões impostas por religiões e, sobretudo, por uma defesa de um conservadorismo que atravessa décadas. Tais elementos criam outras subcategorias discriminatórias que, de acordo com o espaço, a época e o lugar, dão origem a outros níveis de desigualdades categóricas duráveis. Essas origens silenciam os povos originários, as mulheres, a população LGBTQIA+, indivíduos que professam uma fé diferente daquela das classes hegemônicas, dentre outros grupos de sujeitos em uma sociedade. São vozes que a escola pública plural tem a possibilidade de escutar e de fazer verbalizar, quando em uma sociedade democrática. É o lugar do agonismo.

5.3 Moralizar e militarizar a juventude: a escola como agência de resgate dos valores, da moral e dos bons costumes da sociedade

Sob a mesma lógica que Harvey (2008) alertou, acerca do neoliberalismo, não “contra” o Estado, mas “através” dele, levanto uma discussão inicial, que pretende justificar o

debate sobre a juventude, neste estudo. A lógica de uma educação para uma regeneração moral, conforme Cunha asseverou (2014), ressalta que, mesmo quando os militares se afastaram do positivismo comteano, a ideia de um resgate da sociedade se fundava nos argumentos de grupos políticos conservadores, que acreditavam em uma educação pautada pela busca do bem comum, num amálgama entre o altruísmo positivista e a caridade do catolicismo (CUNHA, 2014, p. 368). Essa lógica se reacende em um debate recente, quando agentes do Estado usam a militarização como estratégia para os problemas de indisciplina, falta de segurança e baixos resultados nos exames de avaliação da qualidade da educação (ANTUNES, 2018). Uma estratégia que, na verdade, resulta num apagamento da reflexão crítica dos sujeitos.

A cada momento, na história do país, a instituição de escolas aos moldes da caserna, mantidas com recursos públicos, atendeu a determinados grupos e interesses, configurando-se como uma espécie de *zeitgeist* para a educação brasileira. Nesse sentido, a lógica das gerações, ao diferenciar os modelos de militarização da educação no Brasil, utilizando o PECIM como marco temporal, ajuda a pensar como esses projetos sugerem a produção de desigualdades categóricas, argumento teórico que utilizo sob as concepções de Tilly (2013) e que tais desigualdades vão impactar frontalmente o público-alvo dessas escolas: adolescentes e jovens.

Percebi, ao longo deste estudo, que as semelhanças existentes entre os Colégios Militares (CMs) e as Escolas Militarizadas (EMs) de primeira e segunda gerações, bem como a generalização e o uso corriqueiro do termo, influenciam o imaginário social, criando uma atmosfera ideológica, e é essa mesma influência ideológica que endossa os discursos de que tais instituições são melhores do que as demais escolas públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, a justificativa da inclusão, aqui, da temática juventude não se reduz somente ao campo das críticas sobre uma formação para a obediência, cujo desenvolvimento intelectual é calcado na meritocracia. As tensões se ampliam para as discussões que são silenciadas ou, até mesmo, apagadas, na proposta pedagógica das escolas sob tal modelo. Em Goiás, por ocasião da implantação das Escolas Cívico-Militares, a partir do Pecim, Fátima Gavioli, secretária da pasta, afirmou que esse modelo de escola deveria ser implementado de forma prioritária em regiões violentas e de vulnerabilidade social, assim: “Colégios cívico-militares não têm que ser instalados no centro da cidade. Eles têm que estar nas áreas marginalizadas e com manchas de violência. É lá que precisa de escolas militares”.⁶³

⁶³ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/noticias/613-escolas-civico-militares-em-goias-devem-ser-instaladas-no-inicio-de-2021.html> Acesso em: 08 abr. 2022.

Esse discurso se apresenta contraditório com aquele que justifica a implantação dessa política, a saber, o próprio *caput* que inaugura o Decreto presidencial não faz outro realce que não seja a militarização das escolas como mecanismo que visa ao aumento da qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2019). O que o discurso de Gavioli revela é o apelo discursivo que pretende integrar ao imaginário social, é a reafirmação de que a violência juvenil é perigosa e incontrolável, na medida em que a juventude na atualidade se encontre desregrada e sem controle. Esse mesmo argumento se encadeia ao das famílias desestruturadas que, de certo modo, ataca frontalmente as novas configurações familiares.

Cabe alertar que, quando discorro sobre a questão da moral, das regras e da obediência, não o faço visando a descredibilizar tais elementos e as suas pertinências, a fim de que não estejamos em uma sociedade propensa à barbárie. Sobre isso, me amparo em Vinha e Tognetta (2009, p. 527), quando as autoras afirmam que será “durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas”.

Ainda segundo as autoras, é nos relacionamentos interpessoais, em que a existência de regras é indispensável, que a sociedade consegue garantir a harmonia do convívio social, no qual, seguem afirmando, as regras só existem em função da convivência humana e da consequente necessidade de regulá-la (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528). O que elas, neste estudo especificamente, chamam a atenção, é para o sistema punitivo ou o de recompensas, que reforça a submissão e a obediência acrítica dos indivíduos (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530).

Não obstante, a crescente onda de conservadorismo, tendo a militarização da educação como um projeto para gerações, desloca o lugar dessa construção moral e do estabelecimento de regras, para um outro lugar. De acordo com o professor e historiador Renato Lemos⁶⁴, o avanço do conservadorismo no Brasil legitima as ações arbitrárias de determinados grupos conservadores e ultraconservadores. Ele assinala que o que estamos chamando de uma onda conservadora “é um anseio pela implantação de uma democracia forte, em que o Executivo tenha poderes para conter os movimentos sociais, mas que seja legitimada permanentemente pelo voto”. (ANTUNES, ESPJV, FIOCRUZ, 2018). Tal compreensão tem relevante

⁶⁴ Fragmento extraído do texto original intitulado: “O Estado apresenta as suas armas”, cuja autoria é de André Antunes. O artigo encontra-se disponível no sítio eletrônico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, instituição vinculada à Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-estado-apresenta-suas-armas> Acesso em: 08 abr. 2022.

articulação com duas das quatro dimensões propostas por Tilly (2013, p. 29): “a proteção e o caráter mutuamente vinculantes”.

De acordo com as informações contidas no sítio eletrônico do CEPMG Unidade Nívo das Neves⁶⁵, os CEPMGs já atenderam cerca de 67.500 alunos, com um quadro docente de 2.100 profissionais, distribuídos nas 60 unidades desse modelo, em Goiás. Contudo, esses números podem ser bem maiores, visto que o Edital nº 001/2021 – CEPMG⁶⁶, quando estabeleceu as normas para o ingresso de novos alunos, e a formação de cadastro de reserva para os CEPMG, apresentou oferta para a educação básica nos Ensinos Fundamental e Médio, visando ao preenchimento de 9.189 vagas, prevendo, ainda, a título de cadastro de reserva⁶⁷, o sorteio de dez inscrições para cada série, em seus respectivos turnos, em todas as 61 unidades dos CEPMG, conforme o § 1º do Edital (GOIÁS, 2021). Importante ressaltar que Goiás contava, em junho de 2022, com 63 unidades escolares convertidas como CEPMG⁶⁸.

No entanto, a oferta de vagas, prevista no Edital, para o ingresso em 2022, foi menor, em relação à previsão do certame para 2021. O Anexo nº 1, de RETIFICAÇÃO nº 01 do EDITAL nº 001/2020-CEPM/2020 - CEPM-1-16353, previu o preenchimento de “16.337 (dezesesseis mil, trezentas e trinta e sete) vagas, sendo 8.637 (oito mil, seiscentas e trinta e sete) destinadas ao ingresso de novos alunos e 7.700 (sete mil e setecentas) destinadas à formação do cadastro de reserva, nos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás, para o ano letivo de 2021” (GOIÁS, 2020).

A proposta dos CEPMG se assenta em procedimentos rígidos, para os quais Mendonça (2019, p. 607) se manifestou da seguinte forma:

Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas as rígidas normas de disciplina calcadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de fala, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-as de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico. Pensar, em pleno século XXI, a existência de associação entre disciplina ou bom comportamento, com limitação do tamanho

⁶⁵ Disponível em: <https://www.cepmgmn.com/colegios-militares?lang=pt> Acesso em: 8 abr. 2022.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL-N.o-001-2021-pronto-14-09-2021.pdf> Acesso em: 08 abr. 2022.

⁶⁷ Sobre a abertura de cadastro reserva nos CEPMG, ver a ação MP de GO, que publicou em 18/09/2019, em seu sítio eletrônico, a notícia que a ação seria fruto do trabalho do MP/GO, após inúmeros encontros entre integrantes do Comando de Ensino da Polícia Militar e do MP/GO. A ação foi desencadeada, após inúmeras reclamações às Promotorias de Justiça dos municípios goianos. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/comando-de-ensino-da-pm-acolhe-orientacao-do-mp-e-publica-edital-para-formacao-de-cadastro-de-reserva--2> Acesso em 8 abr. 2022.

⁶⁸ Esse assunto será mais bem detalhado no capítulo 6.

dos cabelos masculinos e obrigatoriedade de coque para as meninas é retroceder quanto aos avanços pedagógicos conquistados ao longo de séculos.

Foucault já havia advertido sobre a categoria “sociedade disciplinar”, ocupada em conceber práticas de poder-saber, as quais se constituem em um sistema de dominação e aprimoramento processual dos indivíduos em um *continuum* do corpo social, que o autor denominou como um poder disciplinar que, fazendo uso de mecanismos, tais como o confinamento em espaços individualizados para a formação e a transformação do indivíduo, visa a disciplinar as suas capacidades, através do adestramento de gestos e atitudes, numa espécie de regulação do comportamento e dos hábitos (FOUCAULT, 1988).

Ainda segundo Foucault (1988), outras formas de controle do tempo, da sexualidade e a rigidez hierárquica objetivam o aumento da utilidade do corpo como força econômica e a diminuição da sua capacidade de ação política. Consequentemente, essa perda se inscreve em um esvaziamento do corpo como força política na lógica de um projeto democrático radical (FOUCAULT, 1988 *apud* BUTLER, 2019, p. 75).

A questão ritualística, presente na dinâmica escolar, baseada na rigidez, no doutrinamento e na hierarquia, não pode ser vista de forma neutra e despretensiosa. Há interesses diversos que permeiam essas práticas, sobretudo quando pensamos no alcance dessa instituição até as famílias, objetivando pensar a reprodução de discursos e ritos para além do espaço físico escolar. Sobre isso, Rossi e Burgos (2014, p. 53) asseveraram, em estudo sobre a percepção das famílias sobre a escola, que os “responsáveis pedagógicos valorizam a educação escolar”.

Os autores sublinham alguns aspectos que referenciam tal afirmação, dentre esses, a investigação denota que 89,5% dos responsáveis anseiam que seus filhos ou tutelados deem continuidade aos estudos. Já 74,3% destes desejavam ter estudado mais, projetando, assim, esse desejo para a vida dos seus filhos.

Em Bourdieu, a partir das compreensões de Nogueira e Nogueira (2017), temos:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017, p. 71).

Sobre isso, Abramovay e Castro (2022) sublinham que

Como iniciativas que inviabilizam o aprofundamento da discussão sobre gênero e sexualidades nas escolas, tem-se a Escola Sem Partido, a militarização das escolas e

o *homeschooling*. Essas iniciativas agem a partir do medo, se baseiam em *fake news* e possuem estratégias apelativas às famílias que receiam uma possível perda de autoridade em relação aos jovens (2022, p. 92).

Ainda sob as concepções das autoras, a instituição escola não tem logrado êxito, no que diz respeito à comunicação com os jovens e, nesse sentido, a cultura escolar tem competido com a cultura juvenil, permitindo, assim, que as juventudes estejam propensas às influências do ouvir dizer e de estereótipos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2022, p. 92).

Lobato (2016, p. 227) contribui com a temática, afirmando que a juventude é espaço privilegiado para o controle e a observação das práticas sexuais. Conforme a autora, é neste momento da vida dos indivíduos que as experiências reprodutivas se fazem mais presentes do que em outros. Ainda segundo Lobato:

Em linhas gerais, é importante destacar que o mais fascinante na análise das experiências sexuais e reprodutivas dos jovens é a combinação contextualizada das diferenças sociais e de oportunidades que oferecem campos de possibilidades distintos para suas escolhas e trajetórias (NOVAES *et al*, 2016, p. 227).

Seguindo, ainda, na justificativa da problematização do tema *juventude*, com base em Cunha (1991), apresento a religião na escola, mediante a oferta da disciplina *Ensino Religioso*, como outro elemento importante, para se pensar como a educação escolar, ideologicamente, abarca o *ethos* de um espaço destinado a promover a moral, o civismo e os bons costumes. Cunha (1991, p. 355) apontou que, em “nossa cultura tradicional, a religião é um freio para os impulsos afetivos e sexuais das mulheres”. A discussão apontada, àquela época, já explicitava que os grupos conservadores e reacionários estavam a labutar no “projeto de exercer uma verdadeira tutela sobre a moral coletiva, especialmente em matéria sexual, familiar e procriativa” (CUNHA, 1991, p. 358).

Cunha (1991), na mesma obra, lança luz sobre as ações decorrentes do Ato Institucional nº 5 (AI-5) (BRASIL, 1968), de dezembro de 1968, que estabeleceu o Decreto nº 869, em setembro do ano de 1969, através da Junta Militar que ocupou a presidência da república, Esse documento, resultado de um Grupo de Trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinou que a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) fosse parte integrante obrigatória dos currículos escolares, em todos graus e modalidades do sistema de ensino do Brasil (CUNHA, 1991, p. 359).

Calcado nas “tradições nacionais” (CUNHA, 1991, p. 359), o ensino da EMC teria, pelo menos, oito finalidades, dentre as quais destaco:

a) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade, com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; (...) g) O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum (CUNHA, 1991, p. 359-360).

Reitera-se o interesse nesse tipo de doutrinação, pela via da moral e do civismo, e que, para o ensino superior, se daria pela instituição de uma disciplina chamada Estudo dos Problemas Brasileiros. Ademais, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, com nomeados pelo presidente da República, que era formada por pessoas dedicadas à causa da educação, e que reunia generais e sacerdotes, articulados com membros da sociedade civil e militantes da direita (CUNHA, 1991, p. 360).

Ainda sobre esse exercício de poder e suas reproduções pelos sujeitos que frequentam a escola, Michel Foucault (2014) fez uma advertência sobre o sistema de ensino, na aula inaugural no Collège de France, em 1970, que contribui para o exposto até aqui:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a construção de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2014, p. 42).

Temos em Gohn um outro ponto de vista a respeito do poder que a escola e as suas práticas podem provocar:

Já afirmamos que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania (GONH, 2019, p. 192).

Logo, concluo que a lógica que dá título a este subcapítulo está fortemente relacionada à ideia de construção de uma fronteira categórica, para além da separação dos indivíduos por classe, etnia, gênero, religião. É a aposta em uma educação que pretende apagar a posição crítica, fomentando uma formação de caráter, calcada em valores retrógrados e conservadores. Baseando-me em Tilly (2013), afirmo que esse movimento pode criar uma outra categoria de desigualdade categórica, neste caso, no âmbito das desigualdades categóricas duráveis.

Tilly (2013) nos apresenta uma explicação sobre como os sistemas emergem e operam na criação dessas desigualdades categóricas, dentre as quais destaco as que mais se aproximam do objeto central desta tese: i) **desigualdades materiais** que resultam de um controle desigual sobre os recursos geradores de valor; ii) **limitador de oportunidade**, que consiste em direcionar a disponibilidade de um determinado recurso produtor de valor apenas aos membros internos do grupo; iii) **insuficiência da mobilidade de fronteiras** para alterar a

produção de desigualdade, “mas altera quem se beneficia (exemplo: na medida em que os diplomas universitários continuam a ser essenciais para determinados trabalhos, a aquisição deles por parte de determinados grupos não possuidores reforça a exclusão dessas pessoas)” (TILLY, 2013, p. 125).

Se, de acordo com Tilly (2013, p. 131), “as diferenças categóricas em virtude da nobreza, *status* religioso, gênero, raça e propriedade constituíram as bases primárias para direitos e obrigações desiguais”, a formação, sob as concepções rígidas do militarismo, em larga expansão no Brasil, tende a reforçar o discurso contraproducente de neutralidade, engrossando o coro dos indivíduos que defendem a liberdade de expressão, valendo-se de uma pseudoacriticidade ou posicionamento político, para reproduzir ideias retrogradadas, ou até mesmo de cunho neofascista.

5.4 A escola como espaço de contato da juventude com o processo de desdemocratização do ensino público

Novaes (2016, p. 233) sublinha que “cada geração recebe repertórios culturais e incorpora novos códigos e sentidos. Pertencer a uma ou outra geração traz diferenças em termos de estratégias para se apresentar publicamente e, também, em maneiras de fazer autodeclaração religiosa”. Isto posto, não parece difícil compreender os motivos que levam os grupos de interesses pertencentes a uma agenda ultraconservadora e neoliberal a iniciar o seu processo hegemônico pela via da educação, tendo a escola como uma agência desse fazer.

Na contramão desse entendimento de participação na vida política, de construção da autonomia e de uma educação voltada à transformação, a partir de uma perspectiva histórica e crítica, a militarização das escolas parece alcançar seu ponto máximo. Sofiati e Barbosa (2021), em estudo recente sobre a juventude e a militarização das escolas no estado de Goiás, assinalam que

a visão estabelecida nos colégios militarizados não entende as novas gerações como participantes do processo de educação, sendo que o próprio conteúdo escolar oferecido articula uma lógica educacional muito distante da perspectiva cidadã e libertária (SOFIATI; BARBOSA, 2021, p. 12).

Os autores ainda acentuam que a “escola militarizada aparece como um antídoto ao movimento global de ação coletiva das novas gerações” (SOFIATI; BARBOSA, 2021, p. 15). Abramo (2016), quando traz a discussão sobre a singularidade juvenil, afirma que esse processo é dado por aquilo que se vive em um determinado momento da vida, dentro de uma determinada conjuntura histórica. Para esse tempo, a condição juvenil é aquela concebida

como uma longa transição da infância para a fase adulta. Nesse período, ocorrem intensas mudanças, se configurando como um processo delicado, permeado de escolhas, que, basicamente, são voltadas para a garantia de uma vida adulta com mais autonomia.

É também nessa fase da vida que as escolhas profissionais, o lazer, a família, os amigos, as relações afetivas, as primeiras experiências e a vida cultural e acadêmica se apresentam como momentos de muita tensão, medo e ansiedade para esses indivíduos. Semelhantemente, é nesse período que as responsabilidades da vida adulta se constituem como um mito, construído socialmente, de que suas escolhas geram consequências e que essas consequências deverão ser encaradas no futuro, por eles, sozinhos.

Um exemplo importante desse momento de tensão e ansiedade diz respeito às escolhas das disciplinas eletivas, por conta da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Transvestida de qualidade para esta etapa da educação básica, a reforma, ou contrarreforma, como quer Ferreti (2018), assinala como o potencial da juventude é concebido de maneira simplista, estando mais preocupada com a fragmentação do conhecimento, espreado em ementas desconexas, do que mesmo com o aprofundamento do conhecimento.

Ainda sob as afirmações de Ferreti (2018), a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que altera o Artigo 36 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), propõe uma reforma curricular que objetiva tornar o currículo mais flexível, a fim de atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, se apoia no fetiche do fracasso da educação pública brasileira e no fato de que o fracasso existe, porque o Ensino Médio é pouco atrativo aos alunos e às alunas, ocasionando altos índices de reprovação e abandono, na última etapa da educação básica (FERRETI, 2018).

A sustentação para esse fetiche é, no mínimo, frágil. Primeiro, porque os problemas da educação brasileira não se restringem apenas à última etapa da educação básica. O fato é que eles se acentuam nessa etapa, mas, na verdade, toda a educação básica carece de atenção, conforme demonstram os índices que mensuram a educação no país. Todavia, o abandono e a reprovação não são ocasionados por conta da disposição curricular, segundo afirmou Ferreti (2018), uma vez que há outros relevantes elementos que asseveram as condições de permanência dos adolescentes e jovens nesta etapa da educação básica, quais sejam:

(...) infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que

pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (FERRETI, 2018, p. 35).

Libâneo (2019, p. 111) complementa essa noção, chamando a atenção para o fato de que há uma urgência em se corrigir a visão equivocada, que foi “alimentada” ao longo da história educacional brasileira, que considera que o Ensino Médio é uma espécie de preparatório para a universidade, em detrimento de pensá-lo como uma rubrica legal da educação básica. Dessa forma, entendo que esse processo não pode ser apartado de ações políticas que inscrevem esse ‘corpo juvenil’ em políticas mais direcionadas e específicas. Butler (2019, p.11) contribui para esse entendimento, apontando que “o objetivo de uma política democrática não é simplesmente estender o reconhecimento igualmente a todas as pessoas, mas, em vez disso, compreender que apenas modificando a relação entre o reconhecível e o irreconhecível a igualdade pode ser entendida e buscada”. Para tais ponderações, a filósofa contribui sobremaneira, quando apresenta o caráter corpóreo dentro das dimensões que se apresentam insuficientes, porém reinantes no escopo da política (BUTLER, 2018, p. 11). Destaca:

O caráter corpóreo desse questionamento opera ao menos de dois modos: por um lado, contestações são representadas por assembleias, greves, vigílias e ocupação de espaços públicos; por outro, esses corpos são o objeto de muitas das manifestações que tomam a condição precária como sua condição estimulante. Afinal de contas, existe uma força indexical do corpo que chega com outros corpos a uma zona visível para a cobertura da mídia: é esse corpo, e esses corpos que exigem emprego, moradia, assistência médica e comida, bem como um sentido de futuro que não seja o futuro das dívidas impagáveis; é esse corpo, ou esses corpos, ou corpos como esse corpo e esses corpos que vivem a condição de um meio de subsistência ameaçado, infraestrutura arruinada, condição precária acelerada.

Conforme Novaes (2007), a partir dos anos 1980, vários países do mundo promoveram iniciativas governamentais e não-governamentais destinadas para a inclusão econômica, social e cultural da população juvenil. No Brasil, esse debate só ganhará força nos anos 1990, quando pesquisadores e demais organismos internacionais, juntamente com gestores municipais e estaduais, enfatizaram as singularidades da população jovem. Castro e Macedo (2019) sinalizam que o processo de consolidação da categoria juventude, compreendida como sujeito de direitos, representará uma mudança no paradigma da sociedade, em que o público-alvo, o jovem, sai da condição de passivo para agente, tornando-se corresponsável pela construção das políticas públicas. Complementam:

Com a legitimação de novos atores e, principalmente, da juventude como agente nesse processo de construção do campo das políticas públicas de juventude. Ou seja, percebe-se uma mudança de políticas públicas em que o predomínio de uma visão

conservadora Estado/provedor-Jovem/atendido é suplantado pela concepção de políticas públicas como processo de construção participativa no qual o/a jovem pode ser agente (CASTRO; MACEDO, 2019, p. 1225).

Acredito que a ideia de um Estado provedor, sem a participação dos sujeitos, exerce, em larga medida, não só uma ação conservadora, como também uma ação hegemônica sobre esses sujeitos. Para essa desarticulação, outras práticas se apresentam numa correlação de forças, podendo, também, se configurar, no futuro, como uma outra ordem hegemônica. Entendo que parece ser o caso da escola pública militarizada e o seu *modus operandi*.

Esse mesmo *modus operandi* se sustenta em uma gramática discursiva que se constitui, utilizando-se desde um elevado apelo emocional, com argumentos controversos, até discursos que descontextualizam os dados, a favor da construção de um inimigo social. Como destacado por Fonseca (2019), o discurso é regulado, selecionado, organizado e redistribuído dentro da sociedade, e, assim, entendemos que ele deixa de ser percebido como algo neutro para se assumir, ele próprio, como um poder. A sociedade acaba por se disciplinar ou se orientar através de construções discursivas que se promovem, tendo em conta determinados ideais que se pretendem disseminar.

Cunha (2019), em recente estudo sobre os projetos de socialização política no “Brasil em curso”, sublinha que a regeneração moral, via especialização curricular, e a militarização escolar, para o controle social, entram em sintonia oscilante, com a já perene e contraditória manutenção do ensino religioso em um estado laico. Cunha (2019, p. 641) destaca:

No início da década de 1960, formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. Após o golpe de Estado de 1964, a moral e a religião passaram a fazer parte da doutrina da ESG, como fatores da expressão psicossocial do Poder Nacional. A ideia subjacente era que a sociedade brasileira estaria se degenerando devido à ação do materialismo marxista sobre as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs. Para regenerar a sociedade, impunha-se o ensino da moral e do civismo em todas as escolas.

Àquela época, o discurso de que o materialismo marxista traria penosos danos para as nossas tradições propôs que a Educação Moral e Cívica (EMC) teria por finalidade, nas escolas, os seguintes aspectos:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização

sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto-lei nº 869/1969, Art. 2º. CUNHA, 2019, p. 641-642).

Tais aspectos são análogos às premissas do Decreto-lei nº 869/1969, em seu Art. 2º, em que estão dispostas as finalidades do Colégio da Polícia Militar do estado de Goiás (CPMG⁶⁹), expressas em seu Regimento Interno, válido para todos os CPMG. Nos primeiros incisos do §3º do referido documento, encontramos:

§ 3º Além dos princípios, fins e objetivos da educação básica desenvolvida neste CPMG, terá ainda por finalidade: I - proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua; II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade; III - imprimir cunhos cívicos e humanísticos na formação do educando (...) (CPMG, 2017).

Entendo que as finalidades expressas no Regimento Interno para os CPMG representam uma espécie de resgate dos valores difundidos pela Educação Moral e Cívica e suas disciplinas correlatas, diluídas nos níveis educacionais na época da ditadura. Tal saudosismo se explica ao que encontramos também em Cunha (2019, p. 643):

Disciplina extinta deixou saudades nos setores conservadores, que reivindicaram sua volta. Pesquisa realizada por Daniela Patti do Amaral (2007) identificou 13 projetos de lei apresentados por deputados e senadores no período 1997/2006, que procuravam reintroduzir a EMC nas escolas ou inserir disciplinas que contemplassem a ética e a cidadania, em busca do resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade. Alguns projetos foram arquivados, outros rejeitados.

A militarização das escolas ganhou força sob a ideia de uma educação pública de qualidade, porém, nos últimos anos, as escolas militarizadas foram se configurando como uma forma de “controle social, especialmente dos setores populacionais tidos como perigosos, isto é, os mais pobres” (CUNHA, 2019, p. 643). Castro e Amaral (2020, p. 1080) auxiliam nesse entendimento, assinalando que:

⁶⁹ Conforme os estudos de Santos (2020, p. 170), temos: “Até 2016, as legislações estaduais que citam escolas estaduais militarizadas em Goiás, bem como os registros nos sites oficiais do estado, tratam as escolas tuteladas pela PMGO por Colégio da Polícia Militar (sob a sigla CPMG). A partir de 2017, com a promulgação da Lei estadual nº 19.779, de 18 de julho de 2017, o estado de Goiás passou a fazer uso do nome Colégio Estadual da Polícia Militar (sob a sigla CEPMG) (GOIÁS, 2017d). Compreendemos que se trata de um esforço discursivo para afirmar que as escolas militarizadas goianas seguem sendo escolas públicas, estaduais, certamente motivado pela necessidade de responder às críticas que apontam que o processo de militarização deturpa o caráter público dessas escolas”.

Partimos do pressuposto de que essa ação está intimamente relacionada a um projeto de “gestão como tecnologia moral” (BALL, 2017, p. 155, tradução nossa) da educação que, ao pensar o controle de uma determinada organização, no caso em pauta a escola, esforça-se por definir modelos comportamentais por meio de um conjunto de práticas sobre a vida cotidiana dos indivíduos que formam os coletivos nessa instituição.

Alves, Toschi e Ferreira (2018) reforçam essa visão do controle dos jovens mais pobres, indicando qual teria sido a justificativa central para a transformação de uma escola estadual em um colégio da polícia militar no estado de Goiás:

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do estado, do mesmo modo que na capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meios formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas (ALVES *et al.*, 2018, p. 275).

Será que a restauração da ordem, dos valores, da moral e dos bons costumes precisa começar a partir de uma política educacional, que entenda a educação como instância corretora dos desvios da sociedade? (LUCKESI, 1994). Seria a escola essa agência reguladora? Se há resgate, é porque algo foi perdido e, se essa conclusão parece óbvia, mais do que óbvia, ela pertence a uma lógica perversa, ultraconservadora e neoliberal.

As escolas militarizadas como projeto de governo e de sociedade, para atender a um determinado grupo de interesse, erguem fronteiras culturais e sociais que afetam diretamente a construção da identidade dos indivíduos. É uma dinâmica que opera na forma contrária de uma escola “criadora”, competente para “expandir a personalidade”, sendo autônoma e responsável, conforme apontou Gramsci (BURGOS *et al.*, 2014, p. 10). A rigidez das relações, a repetição das tarefas, a obediência e o não questionamento promovem uma força física adestrada, dócil e obediente, em detrimento da força do corpo político. Nesse sentido, Castro e Amaral (2020, p. 1086) afirmam que:

faz-se necessário entender que a relação dos jovens com as escolas constitui-se como efeito de múltiplas relações colocadas pelo tempo presente, sendo essas complexas expressões que afetam tanto as instituições, como os processos de socialização dos sujeitos que nelas transitam.

Esse processo pode ser também compreendido a partir de Mouffe (2015, p. 17), quando afirma que “a fronteira entre o político e o social é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais”. Ao abrir essa análise com

Mouffe, minha compreensão se aproxima do que a autora afirma como “toda ordem é a articulação temporária e precária de práticas contingentes” (MOUFFE, 2015, p. 17) e, nesse sentido, a desconstrução do Estado como provedor para esse jovem, em um panorama em que ele é visto apenas como receptor das políticas propostas, para a condição de agente, sujeito de direitos e também partícipe deste processo, encontra suporte na ideia da autora que também sublinha que toda ordem é política e se pauta em alguma forma de exclusão.

Esse corpo político, que, em boa medida, é disciplinado pela escola, através de regras rígidas e hierarquizadas, também se empenha em inscrever suas ações na dimensão da legalidade. Sobre isso, apresento aqui outra possibilidade de articulação teórica, com o que Mouffe (2015) defende a respeito da democracia, em que ressalta que o “adversário” se constitui como um elemento crucial para a política democrática. Nela, os sujeitos se assumem como adversários, e esse modelo adversarial não deslegitima o outro, pelo contrário, torna-o a chave para que a transformação do antagonismo em agonismo. Sendo assim, compreendo que as relações devem ser colocadas em condições mais horizontais, derrubando-se, assim, as fronteiras categóricas apontadas por Tilly. Consequentemente, defendo, aqui, o papel preponderante da escola: derrubar fronteiras categóricas cristalizadas ao longo de décadas e erguer, a partir de uma concepção de democracia, relações menos desiguais e mais agonísticas.

Moreira *et al* (2019, p. 126), em estudos com base em Michel Foucault, sobre as relações de poder, subjetividade e resistência na educação, afirma que a “instituição que pode censurar-nos, também pode tranquilizar-nos, sendo assim uma via de mão dupla”. Ainda segundo a autora, Foucault afirmava que o sistema educacional de uma sociedade é:

Uma forma de manutenção e adequação social dos discursos, assim como de modificações possíveis do mesmo. A educação é encarregada de distribuir, permitir e proibir discursos. A manutenção ou não de um discurso educacional se dará através de um intrincado jogo de forças entre poder e saber (MOREIRA, 2019, p. 127).

Fonseca (2019, p. 75) afirma que “os discursos deverão ser analisados num determinado quadro político-ideológico, pois é num referencial concreto que determinados discursos emergem e servem para manter as relações de poder entre os sujeitos que deles se apropriam e os disseminam”. Entre permissões e restrições, as escolas militarizadas implementam, no imaginário social, a ideia de que os valores outrora perdidos precisam ser resgatados e que, para o mal, eles têm a cura.

Não é difícil também compreender que esse tipo de movimento produz um inimigo e que este precisa ser derrotado. Conforme quer Mouffe (2015), esse modelo é antagônico ao da democracia radical, pois, ao propagar a ideia de um nós/eles, a dimensão do político se esvazia. Moreira (2019, p. 130) afirma que Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir”, “desenvolve que o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daqueles que estão investidos de saber, das forças políticas e instituições que produzem ‘a verdade’ [...]”.

Mais do que o esvaziamento da dimensão do político, o que a rigidez, os castigos e o apreço exacerbado à hierarquia, difundidos à moda da caserna, no bojo das ações das escolas militarizadas, empregam, conforme Moreira (2015, p. 131), são ações que incidem “sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições, ferindo, portanto, mais a alma do que o corpo”. Entendo que é um exemplo de violência simbólica que, conforme Bourdieu, é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Conforme a autora, “através do uso da noção de violência simbólica, ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou as ideias sociais dominantes” (MOREIRA, 2015, p. 80).

Ela ressalta, ainda com base em Foucault, que:

O disciplinamento se dá através de micropoderes que vão do simples castigo até a prisão. Seriam esses, aliás, formas de micropoderes que sustentam os macropoderes (...), razão pela qual poder-se-ia pensar a instituição escolar e o modelo educacional fundado na disciplina como engendrado a partir dessa perspectiva (MOREIRA, 2015, p. 132).

Concluo, apontando que, para cada contexto histórico, cultural e socioeconômico, a juventude se organiza, a partir de demandas muito próprias das leituras e releituras que realizam sobre as questões postas em cena. O estrangulamento dessa dinâmica parece ser um dos aspectos centrais dos grupos de interesse que desejam uma sociedade acrítica. Ainda sobre essas leituras e releituras, compreendo, aqui, que se constituírem como movimentos que se aquecem ou arrefecem, dados os deslocamentos que não mudam o todo social, mas que se ajustam em novos espaços, novos arranjos. As ações da juventude trazem consigo as nuances do tempo vivenciado, mas também sofrem os tensionamentos. Como concebo que a construção histórica de uma outra geração, influenciada por aquela que a antecedeu, é, de alguma forma, entusiasmada, para imprimir mudanças na sociedade, qualquer tipo de influência que a ensine a obedecer sem questionar é um movimento que contribui para desdemocratização de um regime político, pela via da educação, mediante uma disciplinarização de corpos, para que sejam úteis ao seu projeto hegemônico. Aqui talvez seja pertinente retomar a reflexão

anteriormente proposta nesta escrita: será que temos uma juventude brasileira em risco de apagamento e silenciamento?

CAPÍTULO 6 - A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE GOIÁS: UM CASO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

A discussão aqui proposta, como já indicado exaustivamente, nas seções anteriores, aponta como o processo de militarização das escolas públicas, a partir das ações do chefe do executivo do estado de Goiás, o então governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, no decorrer dos seus quatro mandatos, reúne indicativos de que aquele governo colocou em cena um processo de desdemocratização (TILLY, 2013) da gestão do ensino público, em direção oposta ao princípio constitucional de gestão democrática.

Para o debate proposto, como campo empírico, sublinho a gradativa transferência da gestão das escolas públicas sob a abrangência da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO), para a Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (SSP/GO), especificamente para a instituição da Polícia Militar, desde 1999 até 2018⁷⁰, período em que Marconi Perillo esteve como governador de Goiás, em regime de alternância com o mandato de outros políticos. Vinculado ao PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), Marconi Perillo ocupou o governo do estado de 1999 a 2006, gozando de dois mandatos consecutivos, retornando ao governo do estado em 2011, quando permaneceu até 2018, pelo mesmo partido.

Para marcar o conceito de gestão democrática do ensino público, partimos das premissas estabelecidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no Inciso VI do artigo 2º da Lei que aprova o PNE, bem como na meta 19 do Plano (BRASIL, 2014), que determina “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014).

Considerando tais marcos normativos, parece-nos pertinente, também, questionar sobre qual concepção de democracia se assenta a gestão democrática do ensino público, prevista como princípio para a educação no Brasil. Nesse sentido, trago Lima (2019; 2020) e Mouffe (2005; 2015), de modo a pensar a democracia no interior das instituições e, como isso pode se articular ao processo democrático, inscrito em duas dimensões: na política, onde reside um conjunto de práticas e instituições nas quais ordens são criadas, e na dimensão do político, como espaço onde os conflitos e antagonismos emergem, aspectos muito próprios

⁷⁰ Informações obtidas no site da Secretaria de Estado da Casa Civil do Governo de Goiás. Disponível em: [Relação dos Governantes - Casa Civil](#). Acesso em 25 novembro, 2020.

das sociedades humanas (MOUFFE, 2015). No nosso entendimento, estas são dimensões que trazem a possibilidade de se estabelecerem processos mais democratizantes aos regimes ditos democráticos.

6.1 - A Reforma Educacional para Goiás: um ponto de partida na desdemocratização do ensino

Em pesquisa no sítio eletrônico da Seduc de Goiás, fica claro que o marco situacional proposto para uma reforma educacional do estado se pauta nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁷¹ (Ideb). Nesse sentido, aquela secretaria de ensino considera o ranking dos entes federados entre as edições de 2005 e 2007 da aplicação dos exames, de modo que uma das justificativas apontadas no documento Pacto pela Educação consiste nas quedas de posições de Goiás, em relação aos demais estados brasileiros, assim dispondo:

O estado de Goiás vem apresentando, ao longo dos anos, importantes avanços na educação, evidenciando o potencial e a aptidão que o estado tem para oferecer um ensino de qualidade às crianças e aos jovens. O que se vê, no entanto, é que, apesar desse potencial, a educação pública goiana ainda apresenta carência no que se refere ao aprendizado dos alunos. Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07 (GOIÁS, 2011).

Também naquela ocasião, o texto dá conta de que o abandono e a falta de um ensino atrativo e de melhor qualidade eram os aspectos cruciais que mais impactavam na educação goiana (GOIÁS, 2011).

O documento para a Reforma da Educação é pautado em cinco pilares e possui 25 diretrizes⁷². Dentre os cinco pilares, estão a valorização e o fortalecimento dos profissionais da educação, a adoção de práticas de ensino que objetivem o alto impacto no aprendizado dos estudantes, ações que visavam à redução significativa da desigualdade educacional no estado, a estruturação de um sistema de reconhecimento e remuneração através de comprovado

⁷¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁷² O documento pode ser acessado na íntegra em: [Pacto pela Educação \(seduc.go.gov.br\)](https://www.seduc.go.gov.br). Acesso em: 20 dez. 2020.

mérito e uma proposta de uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

Como parte dos cinco pilares, a última premissa comportava cinco diretrizes, para as quais a ideia de eficiência e eficácia do sistema educacional goiano apareciam repetidas vezes como justificativa de que os melhores resultados para a educação daquele estado aconteceriam através do monitoramento, da implementação de processos mais simplificados de gestão, otimização de recursos, reformas e parcerias (GOIÁS, 2011). Com um vocabulário muito próprio do gerencialismo, àquela época, o governo do estado de Goiás já apostava que modelos pautados por essa lógica gerencial aproximariam a educação de resultados mais expressivos. Moura (2016), em investigação sobre o referido Pacto, assinala:

o documento Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças (GOIÁS. SEDUC, 2011a) é entendido como o texto protagonista. Nele está presente o breve resumo que serve de justificativa para a necessidade de mudança. Por meio dos dados estatísticos obtidos pela rede estadual no Ideb entre 2005 e 2009, o documento enfatiza a queda de posições no ranking em comparação a outros estados brasileiros no que diz respeito às notas obtidas pelos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MOURA, 2016).

O cunho reformista, baseado em um modelo neoliberal, dá o tom para as iniciativas que se sucederiam da parte do governo do estado de Goiás. Nessa mesma linha, as parcerias com as iniciativas privadas também fariam parte do escopo de reformas.

Nos *slides* do documento “Pacto pela Educação – um futuro melhor exige mudanças” (GOIÁS, 2011), é possível constatar a aposta em parcerias, como a Itaú Social, para a formação de uma tutoria pedagógica. Já a Fundação Jaime Câmara estaria responsável pela efetivação de pelo menos 121 escolas de tempo integral na rede, a qual também desenvolveria, em conjunto com a Itaú Social, o conceito de aluno em tempo integral, com parcerias com escolas de idiomas, cursos de informática, com o ensino técnico e outras modalidades de formação. Para o Novo Ensino Médio, proposto pela rede estadual, o Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, prometia discutir com a sociedade e com a rede de ensino um novo modelo, para aquela etapa da educação básica, adequando-a para a rede goiana.

Ball e Olmedo (2013, p. 46) nos auxiliam na compreensão do exposto até aqui, afirmando que “Agências multilaterais, ONGs e influências e interesses comerciais podem, separada ou conjuntamente, constituir uma alternativa potente ao ‘fracasso’ do Estado”. Esse fracasso precisa ser “respondido” com ações aparentemente contundentes em que o Estado, na

figura de seus atores políticos, age com soluções tópicas, de forma muitas vezes arbitrária, tentando, com isso, justificar a célere ação.

O desenho da reforma educacional em Goiás seduz, através do panorama da eficiência e da eficácia, com robustez suficiente para fruir uma política de reformas, de abafamento das discussões sobre a natureza de uma educação pública, que se afasta da lógica do mercado e se interessa mais nos debates das desigualdades da sociedade como um todo. Moura (2016) assinala que esse reformismo na educação é elaborado mediante organismos externos, estes fundamentados em elementos que pretendem alcançar os seus objetivos, agregando aspectos, que vão desde a aferição das performances até as políticas de premiação/punição (MOURA, 2016).

Podemos compreender em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38), que essas pressões por melhores resultados se encontram dentro do que denominam como contextos externos, pertencentes ao campo das dimensões contextuais da atuação da política. Esses mesmos autores também compreendem que os contextos externos, na combinação com os demais elementos presentes nas arenas de disputas, influenciam na maneira como os sujeitos refletem sobre as suas práticas dentro dos espaços.

Ainda de acordo com os autores, “em termos de políticas, as posições da tabela classificatória e as comparações locais geram uma quantidade extraordinária de atividade (e ansiedade)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 58). Esses contextos produzem interpretações e traduções das políticas postas aos sujeitos, sendo as interpretações, as leituras iniciais dos sujeitos em relação à política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). São definidas a partir da posição das escolas em relação às políticas propostas, conforme demonstram:

Essas interpretações legítimas e autorais são apresentadas à equipe em eventos e reuniões ou por meio de textos como quadros, em que a prática é para ser pensada e construída ou objetivos para os quais a prática deve ser orientada – eles “focam” na atividade institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Desta forma, retomo ao título deste subcapítulo: “A Reforma Educacional para Goiás: um ponto de partida”, no intuito de propor uma reflexão sobre o movimento cíclico que envolve a ideia das OSs, como aposta para o ensino público das escolas estaduais em Goiás. Esse movimento construído se sedimenta através dos textos normativos, produzidos pelos grupos de interesses que, de forma simbiótica, produzem reformas que partem de dentro, produzem efeitos para fora dos seus espaços e retornam, ainda mais fortalecidos, ao seu ponto de partida. É o que Ball e Olmedo (2013, p. 45) denominam de processos que “envolvidos

não só agem ‘sobre’ como também agem ‘contra’ o Estado e a educação estatal”. Adrião (2014, p. 267) também coopera com esse entendimento quando indica que “este modelo se configura em uma modalidade de privatização da oferta educativa”.

O Pacto pela Educação de Goiás se constituiu como um contexto de influência, dando origem à desdemocratização no campo educacional, desencadeando diferentes processos de disputas entre os atores de política, em diferentes arenas e contextos (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2020, p. 75). Acredito que as decisões coletivas vinculatórias, citadas por Norberto Bobbio, estariam muito próximas ao caráter mutuamente vinculante definido por Tilly (2013), e, desta forma, o processo que ocorreu em Goiás é produzido em função da ótica de evidências construídas, para atender a determinados atores políticos, pertencentes a uma comunidade discursiva (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45) que, de maneira endógena, detém o poder de discursar e legitimar o seu próprio discurso.

Mouffe (2020)⁷³ denomina esse movimento como “capitalismo estatizado”: uma perspectiva na qual o Estado e seus entes federados contribuem para a sustentação da economia de grupos econômicos com interesses privados, através de uma espécie de financiamento indireto.

6.2 As Organizações Sociais em educação e a desdemocratização no ensino público de Goiás

Marconi Perillo assume seu primeiro mandato no estado de Goiás concomitantemente com a reeleição de FHC, em 1999. Desde então, assume o discurso de que o Estado deve estar a serviço do cidadão e, para isso, uma nova mentalidade para a administração pública é requerida (SOUZA; FLORES, 2017, p. 221). Com esse discurso, explicita que as agendas entre o governo federal e o estado estariam alinhadas, abrindo espaço favorável para a nova mentalidade da administração da coisa pública. Conforme os autores, em estudo sobre a efetivação das Organizações Sociais no estado do centro-oeste, no ano de sua proposição, “o processo de terceirizar, ou seja, entregar serviços públicos para o setor privado, não é uma política nova no país como revelou o estudo, desde a redemocratização isso vem se intensificando sistematicamente e legalmente no Brasil” (SOUZA e FLORES, 2016, p. 228).

O processo de entrega da gestão das escolas públicas às Organizações Sociais (OSs) sofreu veemente repúdio dos profissionais da educação, dos estudantes secundaristas, da

⁷³ MOUFFE. C. (2020) **Controvérsia sobre o populismo de esquerda**. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/controversia-sobre-o-populismo-de-esquerda/>

sociedade acadêmica em geral, do sindicato dos profissionais da educação de Goiás e de diversos setores da sociedade civil em geral, como poderá ser observado. Fato que parece ter terminado consubstancialmente os intentos privatizantes foi o movimento dos estudantes secundaristas, apoiado pelos professores e estudantes universitários, ocupando a primeira escola, na capital, no dia 9 de dezembro de 2015 (G1 2015), após a publicação, no Diário Oficial daquele estado, do Decreto nº 596/2015, no qual o governador autorizava a adoção de medidas cabíveis para a transferência da gestão das escolas às OSs (TAVARES; VELOSO, 2019, p. 110).

Os desdobramentos dessa ação e o abarcamento de diferentes atores sociais nessa cena eram também atravessados pela contrariedade a um movimento antecessor, o da transferência da gestão de escolas estaduais à Polícia Militar, processo que ficou conhecido, naquele estado, como militarização de escolas.

Hoje sabemos que, a partir da ação dos estudantes, apoiados por diferentes setores da sociedade, o movimento fracassou na tentativa de transferência da gestão das unidades escolares. No entanto, de acordo com Nazareth (2020b, s/p), “disputas judiciais fizeram com que ele não fosse implantado até 2019. Nesse tempo, ocorreram decisões desfavoráveis e favoráveis ao governo de Goiás”. O resultado dessas disputas foi a efetivação das OSs nos Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás (ITEGOS).

A insistência do chefe do executivo, o ex-governador Marconi Perillo, resultou no que apontam as investigações de Souza e Flores (2019, p. 2018):

No âmbito da Seduce, após a suspensão do Edital de Chamamento Público nº 001/2016, o governador enviou para a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego) um projeto de lei para alterar a Lei nº 15.503 (Lei das OS) sob a justificativa de que as alterações melhorariam a lei tanto no aspecto jurídico quanto no social.

A vitória, ainda que parcial do ex-chefe do executivo, rendeu a seguinte matéria, em 12 de maio de 2017, no veículo de comunicação regional, denominado “Goiás Interior – a notícia como ela é!”:

Durante essa semana diretores e coordenadores da Organização Social CEGECON, vencedora da licitação para a gestão da rede Itego, lote 4, vieram conhecer as instalações do Itego Jerônimo Carlos do Prado, em Goiatuba. A OS, como são chamadas as organizações sociais, CEGECOM cuidará da gestão administrativa das unidades de Goiatuba, Cidade de Goiás e da unidade Basileu França, de Goiânia, além dos Cotecs pertencentes a estas unidades (GOIÁS, 2017).

A sinalização de nova tentativa de efetivação das OSs para a gestão das escolas, a partir de pretensos resultados exitosos em uma instituição escolar, com diferentes aspectos e

objetivos, denota que a construção de uma necessidade, partindo dos mais diferentes mecanismos de indução, reforça a ideia apontada por Tilly (2013), sobre o dilema do poder central *versus* a vontade popular, em que não há uma significativa capacidade do Estado em transformar as demandas coletivas manifestadas pelos cidadãos em transformações da vida social (TILLY, 2013, p. 72-73).

Apoio-me em Ball e Olmedo (2013, p.45), para apresentar esse cenário em Goiás como um legado de ações desdemocratizantes quando afirmam que:

As ideias das políticas não se movimentam num vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em microespaços e redes de políticas. Os participantes desenvolvem e negociam com várias formas de capital social e de redes, que se traduzem no direito de falar e na necessidade de ser ouvido.

Os autores ainda contribuem para essa reflexão, quando destacam:

Os processos aqui envolvidos não só agem ‘sobre’ como também agem ‘contra’ o Estado e a educação estatal. Resumindo, problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45).

Retomando o processo que instituiu as OSs no país, é importante frisar que o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), na ocasião, ajuizaram ação de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF) contra a Lei Federal nº 9.637/98, e, de acordo com Souza e Flores (2018, p. 59):

um pedido de declaração de inconstitucionalidade da redação do art. 24, XXIV, da Lei nº 8.666/1993, conferida pela Lei nº 9.648/1998, prevendo a dispensa de licitação “para a celebração de contratos de prestação de serviços com as organizações sociais, qualificadas no âmbito das respectivas esferas de governo, para atividades contempladas no contrato de gestão.

No entanto, o ministro Ayres Britto, na ocasião o ministro-relator, votou pela inexistência de ofensa à Constituição. Ele apenas determinou que os procedimentos para a celebração dos contratos de gestão com recursos públicos, para seleção de pessoal com as OSs, fossem conduzidos de maneira pública e impessoal. Determinou também a necessidade de afastar qualquer mecanismo que restringisse o controle pelo Ministério Público (MP) e pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (SOUZA; FLORES, 2018, p. 59).

Bobbio (1987, p.60) assinala que “A relação entre o conjunto das instituições políticas e o sistema social no seu todo é representada como uma relação demanda-resposta (*input-output*)”. Essa afirmação também dialoga com a ideia trazida por Tilly (2013), ao afirmar que o Estado, como uma organização que controla boa parte dos meios coercitivos no interior de

um território, possui, em algumas ocasiões, organizações que operam dentro desse mesmo território, cuja prioridade é reconhecida por outras organizações, e, até mesmo, outros Estados.

Parece-me claro que, nesse episódio em que o STF é requerido a decidir sobre uma ação impetrada por sujeitos com filiação partidária, porta-se de forma a apenas interpretar e traduzir o texto oficial em seu sentido literal, desconsiderando as questões de pano de fundo que, de certa forma, interferem para uma decisão não apenas legalista.

Tavares e Veloso (2019, p. 111) afirmam que “a judicialização do confronto político é um fenômeno recorrente no mundo contemporâneo, em que aparados legitimados sob pretensa primazia técnica tendem a sobrepujar os mecanismos de influência ou participação política das/os cidadã/aos”.

Compreendo que o caminho da judicialização, a fim de que se encontrem respostas e, talvez, se tente provar a existência de um “lado vencedor” da disputa, é demonstração de fragilidade da democracia e da possibilidade de um debate entre grupos de pessoas que divergem sobre determinados assuntos, mas que não são necessariamente inimigos. Destaco que a judicialização é um mecanismo que contribui para o processo de desdemocratização, tendo em vista que a dimensão do político não consegue mais sustentar um diálogo sob a lógica adversarial, deslocando esse confronto para o campo jurídico.

Avritzer (2019, p. 27) aponta que o sistema judicial é completamente independente de vontade ou participação popular e se alinha com as necessidades ou crenças das elites desde o império. Esse aspecto é o que mais claramente sobressai nos momentos pendulares antidemocráticos, expressando-se nas intervenções no sistema político. Um exemplo que talvez possa sustentar essa afirmação ocorre em 21 de março de 2016, quando um grupo de manifestantes caminhou em direção ao Ministério Público de Goiás, a fim de protocolar um documento exigindo uma posição contra as OSs na educação pública do estado. A ação foi um movimento de reação ao governo que, antes de abrir um diálogo com os grupos que ocupavam as escolas, sob forma de protesto, ingressou com pedidos de reintegração de posse das escolas ocupadas (TAVARES; VELOSO, 2019, p. 112).

Retomo, então, a primeira pergunta, daquelas que me auxiliaram na elaboração da hipótese de desdemocratização da educação no estado de Goiás: “Os fortes elementos da lógica de mercado, da sedimentação do neoliberalismo e de todo esse processo pode contribuir para uma desdemocratização para o cenário das políticas educacionais no estado de Goiás?” A partir da efetivação das OSs nos ITEGOS, e da sinalização da possível extensão desse modelo de gestão para a saúde e para a educação daquele estado, mesmo após toda a

contrariedade de vários setores da sociedade, compreendo que sim. Os embates e desgastes confirmam o que sublinha Tilly (2013), quando adverte que devemos nos concentrar nas interações entre cidadãos e estados, especificamente quando grupos de cidadãos apresentam reivindicações aos funcionários do Estado e quando estes buscam reprimir os seus inimigos e rivais.

Trata-se, portanto, de exemplo de desdemocratização, a iniciativa dos agentes políticos do estado de Goiás, em retornarem com uma ideia tão combatida por meses, envolvendo diferentes atores, em diferentes esferas, mas todos com posições contrárias à ação. Para tanto, Nazareth (2019, p. 87) afirma:

Apesar do discurso de “não privatização”, entende-se, neste trabalho, que, mesmo sem a venda das escolas para o setor privado, existem mecanismos de privatização da educação pública que atuam no movimento charter. Está presente, aqui, a lógica do mercado. Em outras palavras, os reformadores que propõem as charter supõem que a competição por matrículas, verbas e melhores resultados, aliados a ameaças de fechamento de escolas ou perda de contratos, podem induzir a melhorias no serviço público de educação.

Sobre o que é possível aproximar de ações democráticas, a fim de que a comprovação de um efeito desdemocratizante se efetive, busco suporte em Adrião (2014, p. 278), quando afirma que as políticas e os programas de cunho reformista na esfera educacional despontam, sugerindo a transferência da gestão das escolas públicas para o setor privado e, até o financiamento público de escolas privadas. Quanto a isso, a autora assegura:

Sua proposição ocorre menos como alternativa democratizadora à centralização curricular na educação pública e, por conseguinte, à limitação que formatos por demais centralizados impõem ao atendimento criativo das especificidades de comunidades e dos interesses das faixas etárias atendidas pela escola básica; e mais como mecanismo de ampliação do mercado educacional (ADRIÃO, 2014, p. 278).

Sobre a transferência de recursos públicos para escolas privadas, recente debate sobre o novo FUNDEB⁷⁴ revelou a tentativa da Câmara de incluir dispositivo que permitiria que os recursos do fundo público fossem usados por escolas do Sistema S e ligadas a igrejas. O Sistema S ficou assim conhecido por abarcar nove instituições corporativas, cujos interesses são da ordem de categorias profissionais específicas. Recebeu esse nome pois é formado pelo: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai),

⁷⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 29 dez. 2020.

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Transporte (Sest) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), de acordo com pesquisa no sítio eletrônico da Fundação Instituto de Administração⁷⁵. Por fim, tal dispositivo não foi aprovado pelo Congresso.

Acreditava-se que mais de 15 milhões de reais seriam retirados da educação pública, caso o dispositivo fosse aprovado (UOL, CÂMARA EM FOCO, 2020)⁷⁶. A clara tentativa de inserção das escolas vinculadas às igrejas e do Sistema S de educação, para o recebimento de verba, que deveria ser destinada apenas para a educação básica pública, demonstra que o sucateamento da educação é um projeto bem articulado, que provém dos mesmos braços que operam a sala de comando de onde saem as denúncias de que a educação pública brasileira vai de mal a pior. Talvez a possibilidade de institutos e fundações apresentarem os seus diversificados cardápios de alternativas educacionais, como apontou Adrião (2014, p. 268).

Retorno a outra pergunta norteadora da investigação: “Além disto, é possível que a democracia em si, em observação oblíqua com as políticas educacionais, sofra um processo de desdemocratização, considerando a possibilidade de êxito dos atores discursivos no âmbito micro da política, induzindo, assim, o nível macro da política educacional brasileira?” Compreendo, a partir do que é exposto em Adrião (2014), que as políticas, em seu nível micro, podem induzir o macro da política educacional, num movimento cambiante, reforçado a cada nova proposição. Esses movimentos de indução também podem ser fortalecidos, em função de tempos e movimentos da política, da configuração do parlamento e pela forma como os sujeitos interpretam as políticas propostas. Logo, não é um movimento unilateral que dependa apenas de uma figura política ou de certos grupos políticos, mas de uma rede que possibilita a legitimação de algumas agendas e o silenciamento de outras.

Segundo Ball (2014, p. 28), “a *rede* é um modo chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que junta e dá alguma *durabilidade* a essas formas distantes e fugazes de interação social” (grifos do autor). Compreendo que esse tecido conectivo também vai se constituir como um dos elementos para o contexto da produção de textos (BALL, BOWE, GOLD, 1994), à medida que as práticas discursivas de determinados grupos de interesses começam a ser legitimadas, produzindo,

⁷⁵ Disponível em: <https://fia.com.br/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁷⁶ Fundeb: Câmara aprova mudanças feitas pelo Senado. Novo tenta reinserir escolas de igrejas e Sistema S Disponível em: <https://www.congressoemfoco.uol.com.br> . Acesso em: 29 dez. 2020.

assim, os discursos de verdade, conforme apontou Foucault (2014). Dessa maneira, minha compreensão parece se confirmar, a partir do que Ball (2014, p. 29) afirma sobre as redes:

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas e soluções (...) Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso da política. Novas narrativas sobre o que conta como uma “boa” política são articuladas e validadas.

Adrião, em estudo de 2014, acerca da tendência das escolas *charters*⁷⁷ no Brasil, inferiu que, em 2010, as parcerias entre os governos estaduais e municipais se demonstravam mais acentuadas nas regiões consideradas mais pobres do Brasil: norte e nordeste. A Fundação Pitágoras, um dos braços da *holding* COGNA Educação, empresa transnacional, com atuação há mais de 15 anos no Brasil, oferecia aos municípios brasileiros alternativas educacionais.

Levando em conta que o Brasil possui 5.570 municípios, e que, muitas vezes, os atores políticos que trabalham com as políticas dentro dos órgãos centrais circulam com e entre os municípios, através de redes de cooperação, os também conhecidos *networkings*, fica fácil compreender como grandes estados da federação, em um mesmo ano, propõem pactos pela melhoria do ensino. Cito, por exemplo, o estado de São Paulo, em 2011, com a Fundação Lemann, integrando o projeto educacional do governo denominado “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, o Pacto pela Educação, firmado pelo governo de Goiás, cujo estudo foi elaborado com o auxílio da Bain & Company, e o Planejamento Estratégico no Rio de Janeiro, através do Decreto nº 42.793/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), que estabeleceu parceria com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial, o INDG, a fim de implementar, dentre outras mudanças, o avanço do estado no *ranking* nacional do Ideb (GOULART, 2015).

Em oposição a Goulart (2015), que acreditava que os desafios do campo da gestão escolar na sociedade contemporânea exigiriam um olhar voltado para a performance, compreendo que a ideia quantofrênica (LIMA, 2018) encontra espaço confortável no terreno das iniciativas empresariais, regadas ao discurso do empreendedorismo, em que Ball e Olmedo (2013, p. 46) sustentam:

⁷⁷ *Charter* em inglês significa, no sentido literal, um contrato ou um decreto. No âmbito educacional, quer dizer um contrato com especificidade de condições e objetivos para a gestão privada de uma escola pública. Fonte: Escolas charter: aprendendo com o passado, planejando para o futuro. HUBBARD, Lea; KULKARNI, Rucheeta (2009) In: brooke, Nigel (org.) Marcos históricos na reforma da educação. Fino Traço Editora. Coleção Edvcere, 2012.

Os métodos empresariais e as iniciativas de empreendedorismo social são vistos como formas mais eficazes de oferecer acesso mais amplo à educação e uma educação de melhor qualidade do que, argumenta-se, aquilo que os governos ou a ajuda ou caridade tradicional podem oferecer.

Ainda conforme Adrião (2014), em 2007, o Instituto de Co-Responsabilização pela Educação (ICE) foi o responsável pela reforma do Ensino Médio em Pernambuco, em um regime de parceria com o poder público, para a cogestão das escolas. Mais adiante, o mesmo instituto foi convidado pelo governo do Maranhão para apresentar propostas educacionais.

Os *edu-businesses*, termo utilizado por Ball e Olmedo (2013, p. 40), parece se fortalecer à medida em que: “redes retrabalham e repovoam a comunidade de políticas de ajuda e desenvolvimento, conectando de novas maneiras os interesses e as atividades de empresas, governos, filantropia e agências não governamentais”. Sob essa feitura, como quer Adrião (2014), a Fundação Itaú Social e Instituto Braudel, em 2009, defendiam conjuntamente ideias implantadas nos Estados Unidos, como uma alternativa para educação no Brasil, para os quais o principal destaque de embasamento eram as escolas *charters*⁷⁸.

Outro exemplo que pode fazer parte das “redes” também foi apontado por Adrião (2014, p. 270) e denominado Programa Nave-Mãe, na cidade de Campinas, cuja proposta era de que a prefeitura construiria os equipamentos de educação infantil e transferiria sua gestão para as entidades privadas sem fins lucrativos, selecionadas pela mesma prefeitura e custeadas por fundos públicos, repassados na forma de valor per capita.

Um exemplo de como essas redes podem ser fortalecidas, configurando o que Ball e Olmedo (2013, p. 40) denominam como ‘nós geradores’, é uma visita ao site da Fundação Lemann, onde é possível constatar a extensiva lista de parceiros, dentre eles, o “Todos pela Educação”, a “União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação” (UNDIME), o “Movimento Nacional pela Base”, a “Fundação Victor Civita”, o “Conselho Nacional dos Secretários de Educação” (Consed), a FGV/Ebape e o “Centro de Liderança Pública” (CLP).

À guisa da conclusão, retomo a matéria do veículo de comunicação “Goiás Interior – a notícia como ela é!” que, naquela ocasião, encerra a notícia sobre o sucesso das OSs nos ITEGOS, com o seguinte anúncio: “O governo de Goiás tem projeto de repassar às OSs a gestão de diversos setores da administração como saúde e educação, diminuindo o **peso** da administração pública estadual” (grifo meu).

⁷⁸ De acordo com Nazareth (2019, p. 21): “As escolas charter, em seu formato original, são instituições financiadas com recursos públicos e geridas por organizações privadas, em alguns casos a iniciativa privada também participa com uma parte dos recursos, mas o financiamento é predominantemente público”.

Desta maneira, a partir do que aqui foi tratado, essa escrita sugere que, mesmo nos períodos de governos mais à esquerda, especificamente em 2011, quando a primeira mulher eleita democraticamente, Dilma Vana Rousseff, assumiu como presidenta do Brasil, após dois mandatos consecutivos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), os braços do mercado neoliberal não se demonstraram encolhidos diante da gama de possibilidades oferecidas em solo brasileiro.

Ademais, com um mercado tão promissor, considerando-se os 26 estados, um Distrito Federal e os seus 5.570 municípios, mais a sustentação legislativa brasileira advinda dos textos oficiais produzidos e apresentados neste trabalho, mais o pacto federativo que confere aos entes federados relativa autonomia, constituem-se um poderoso conjunto de elementos que parecem contribuir sobremaneira para que os ‘nós geradores’, citados por Ball e Olmedo (2013), não se desfaçam tão cedo.

6.3 A militarização das escolas no estado de Goiás: um caso de desdemocratização no ensino público

O processo de militarização de escolas públicas, em parceria com as Polícias Militares e o Corpo de Bombeiros dos estados, ocorre bem antes do Decreto presidencial nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019), que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). De acordo com Alves, Toschi e Ferreira (2018), a parceria entre as Secretarias de Educação e Segurança Pública se inicia desde o processo de criação dos Colégios da Polícia Militar (CPMG) até a expansão dos CPMGs e as mudanças que foram acontecendo em torno da criação dos novos colégios.

Em 1999, o modelo de “parceria” entre essas as duas secretarias começa a ganhar contornos cada vez mais sólidos no estado. Alves, Toschi e Ferreira (2018) apontam que é ainda no regime de exceção, provocado pelo golpe militar-eclesiástico-empresarial-congressual e imperialista, de acordo com Cunha⁷⁹, que a Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, foi sancionada, na passagem efêmera do governador Irapuan Costa Junior. Tal lei se mobilizava na direção de uma Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, que não fazia menção, segundo as autoras, de que atenderia outro público, senão a própria Polícia Militar.

⁷⁹ Notas de aulas das autoras na disciplina de Educação Brasileira, ministrada pelo professor Luiz Antônio Cunha juntamente com a Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da UFRJ, Daniela Patti do Amaral, em 01/09/2020.

Apesar da sua criação ter ocorrido em 1976, com o objetivo de formar soldados e praças da corporação, o projeto é desarticulado e, somente em 1998, através da Portaria nº 604, de 19 de novembro de 1998, o colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão inicia o seu funcionamento nas instalações da Academia da Polícia Militar (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018). Aberto para a formação de civis e dependentes de membros da corporação, define:

Art. 3º - Para o ano letivo de 1999, será aberto inscrições para matrícula da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, no período vespertino e da 1ª à 3ª série do ensino médio, no período matutino. § 12 - Havendo candidatos, Policiais Militares, suficientes para formar uma turma especial, visando à complementação do ensino fundamental ou médio, funcionará está no período noturno. § 22 - Para composição das turmas do CPMG, terão prioridade na matrícula: I - dependentes legais de Policiais Militares. I - servidores e dependentes legais de funcionários públicos. (GOIÁS, 1999, p. 216-217).

Ainda sobre o funcionamento da primeira escola, em 1999, é importante registrar que

O funcionamento do Colégio nas edificações da APM ocorreu somente até dezembro de 1998, na fase de preparação e elaboração documental do CPMG. E, em 1999, a PM recebeu do Governo do Estado – Secretaria Estadual da Educação edificação localizada no Setor Sul de Goiânia, o que permitiu ao primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás iniciar as suas atividades educacionais naquela que se denominava Unidade Vasco dos Reis (BELLE, 2011, p. 85).

Cabe dizer que esse processo ocorre no primeiro mandato do governador Marconi Perillo. Nossa compreensão é a de que a política hibernou (CASTRO, 2019) por 22 anos, tendo sido proposta ainda no regime ditatorial, mas apenas posta em cena no período democrático. No entendimento de Castro (2019, p. 147-148),

políticas públicas podem passar por processos de hibernação quando se configuram contextos em que não estão posicionadas como alvo de disputa da comunidade ou do Estado. Nesta conformação, apesar das políticas manterem atividade interna, são motivos de interesse de poucos grupos e por não provocarem problemas sociais, podem ser movimentadas conforme as vontades políticas dos atores que lhes atribuem atenção.

Esse, talvez, seja um dos primeiros indícios que dialogam com o processo de desdemocratização, uma vez que se apresenta a combinação de que as decisões tomadas pelos agentes do Estado sobrepõem-se às consultas mutuamente vinculantes entre os governos e os cidadãos (TILLY, 2013).

Em 2001, o governador Marconi Perillo, através da Lei nº 14.050, de 07 de dezembro (GOIÁS, 2001), reafirma a criação e a transferência das escolas para a Polícia Militar. Essa lei retroage os efeitos a 1º de junho de 1999, em que o cenário passou a ser o seguinte: “[...]”

época em que funcionava um dos colégios militares, sob a tutela da Diretoria de Ensino da PM de Goiás. Entre muitas unidades de atividade fim, veio assim, autorização para funcionamento das atividades dos Colégios Militares sob o comando da Polícia Militar de Goiás [...]” (BELLE, 2011, p. 57).

Até 2007, o projeto de militarização das escolas ocorre de forma lenta:

Até 2007, o processo de implementação de colégios transferidos para a PM de Goiás caminhou mais discretamente, contabilizando, até o referido ano, um total de seis unidades de Colégios da Polícia Militar, sendo três sediados em Goiânia (região noroeste: CEPMG - Ayrton Senna; região central: CEPMG - Polivalente Modelo Vasco dos Reis; região sudeste: CEPMG - Hugo de Carvalho Ramos), um em Anápolis (CEPMG - Dr. César Toledo), um em Rio Verde (CEPMG - Carlos Cunha Filho) e um em Itumbiara (CEPMG - Dionária Rocha) (ALVES, 2018, p. 57).

Em 2013, através da Lei Estadual nº 18.108 (GOIÁS, 2013), de 25 de julho de 2013, que versava sobre a criação de novas unidades de CEPMG, mais onze colégios foram implementados, dessa, vez nas cidades de “Anápolis, Inhumas, Formosa, Goianésia, Aparecida de Goiânia, Goiás, Jataí, Quirinópolis, Porangatu, Novo Gama e Valparaíso de Goiás” (ALVES, 2018, p. 58). Ainda em 2013, a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) aprova, e o governador Marconi Perillo sanciona a Lei 18.324 (GOIÁS, 2013), em 30 de dezembro, que expressa: “Art. 1º Ficam criados os Colégios da Polícia Militar das cidades de Jussara, de Mineiros, de Luziânia, de Senador Canedo, de São Miguel do Araguaia e de Pontalina, cujas denominações serão atribuídas por ato do Chefe do Poder Executivo”.

O processo expansionista da militarização das escolas vai ganhando força:

foram implementadas 11 novas unidades militares em 2013, 2 unidades em 2014, 15 unidades em 2015, 2 unidades em 2016, 8 unidades em 2017 e 2 unidades até junho de 2018, de modo que, atualmente, existem 46 unidades dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) instaladas e em funcionamento em 65 municípios goianos e na capital (ALVES, 2018, p. 59).

O desenho que se acentua, com o decorrer dos mandatos de Marconi Perillo, também é confrontado por embates, decorrendo em contextos conflituosos entre o governador e figuras opositoras. Tal situação fica evidente através de uma reportagem realizada por um veículo de comunicação de Goiás, que ressaltava a veia coercitiva do então governador do estado, frente aos questionamentos e oposições, como destacado no início desta tese.

Tilly (2013) debate sobre o que considera uma importante característica dos regimes democráticos, versando sobre a capacidade de o Estado implementar as suas decisões políticas. Ele afirma que as interações entre o Estado e os cidadãos são aspectos que auxiliam

na identificação de sinais de democracia, democratização e desdemocratização. Desta forma, Tilly (2013, p. 73) define:

Para julgar o grau de democracia, estabelecemos a extensão na qual o Estado se comporta em conformidade com as demandas expressas por seus cidadãos. Para mensurar a democratização e a desdemocratização, verificamos em que extensão essa conformidade está aumentando ou diminuindo.

Para o autor, a democratização significa um movimento líquido que se direciona para consultas mais amplas e mais igualitárias e mais mutuamente vinculantes, enquanto a desdemocratização ocorre em um movimento contrário, quando as consultas são mais desiguais, estreitas, menos protegidas e menos mutuamente vinculantes (TILLY, 2013).

Destarte, quando o chefe do executivo de Goiás militariza oito escolas escolhidas, sem nenhum critério técnico, sem consulta ou debate com a sociedade ou com o grupo de pessoas que frequentam estas escolas, sejam os destinatários das políticas, sejam aqueles que ali escolheram trabalhar, apenas objetivando um efeito de retaliação aos protestos dos profissionais da educação, materializa uma demonstração clara de arrefecimento das ações democráticas. Por conseguinte, representa uma desdemocratização não só das relações entre a figura do Estado e os seus cidadãos, como também uma desdemocratização do ensino público, a partir dos marcos normativos estabelecidos.

Contudo, entendemos que os espaços de participação e diálogo não são oferecidos ou mesmo facilitados. Na visão de Pavan e Lima:

Acredito que a afirmação dos atores educacionais – professores, professoras, alunos, alunas, os pais, as mães, a comunidade, – é uma afirmação que passa muito por encontrar espaço – espaço de inscrição, espaço de decisão –, ainda que saibamos que este espaço é sempre limitado e, muitas vezes, um espaço que tem que ser conquistado, porque ninguém oferece, em geral, poder de decisão ao outro (PAVAN e LIMA, 2020).

Tilly (2013, p. 73) afirma que “a democracia implica o consentimento negociado no exercício do poder estatal concentrado. Por essa razão, ele sempre envolve a mobilização popular”. Logo, a nossa hipótese de desdemocratização na gestão do ensino público do estado de Goiás se aproxima de uma confirmação, quando considero o pressuposto de que não houve consulta aos cidadãos, mas sim uma ação deliberada de militarizar aquelas escolas, a partir da compreensão de que essa mesma ação provocaria o silenciamento dos profissionais. É um exemplo de que as relações pautadas entre nós/eles, amigo/inimigo, são quase sempre relações nas quais um espaço de antagonismo é criado, posto que isso ocorre quando se acredita que o “eles” está questionando a identidade do “nós” (MOUFFE, 2015).

Tilly (2013, p. 174) ainda assinala que:

em um cenário idealizado, os governantes ou outros atores políticos eliminam os rivais domésticos do Estado, subordinam o exército ao controle do Estado e estabelecem um controle substantivo sobre os recursos, atividades e populações no interior de seu território, antes mesmo que tenha início um sério processo de democratização.

Essa concepção de “eliminar” os rivais parece estar consoante com a ideia da dimensão do político, pertencente à esfera moral, identificada por Mouffe (2015, p. 5), na qual reside uma compreensão dicotômica entre ‘nós e eles’, que não são definidos através das categorias políticas, mas são inscritos nas categorias do ‘certo e errado’. Essa dimensão da esfera moral, articulada à ideia de ‘bem e mal’, desfavorece, segundo Mouffe (2015, p. 19), a dimensão agonística de democracia. Para a cientista política, a dimensão do agonismo condiz com essa relação nós/eles, “em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes”.

É sob esse entendimento que analiso a cena política que se desenhou em Goiás desde 1999, em meio a um processo de (re)democratização do país. Um modelo desdemocratizante se instaura, à medida que é possível perceber a formação de centros de poder, e que esses centros ameaçam a influência do processo político público e o controle popular sobre esse processo (TILLY, 2013, p. 174). Os mecanismos de silenciamento promovem, no nosso entendimento, a quebra e a paulatina retirada das redes de confiança dos processos políticos. Para isso, o federalismo brasileiro parece contribuir sobremaneira, visto que a relativa autonomia dos entes subnacionais promove, de alguma forma, a impossibilidade de o Estado controlar os centros de poder, permitindo, com isso, uma espécie de encorajamento às desigualdades categóricas em seus processos políticos públicos (TILLY, 2013).

Ao todo, foram 13 as leis que criaram os Colégio Militares em Goiás, no período compreendido ente 2013 e 2018, sendo que a Lei nº19.968 (GOIÁS, 2018), de 11 de janeiro de 2018, alterou a Lei nº 14.050 (GOIÁS, 2001), de 21 de dezembro de 2001, que dispunha sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dava outras providências.

Ademais, Alves (2018, p. 62) observou:

Assim, até junho de 2018, além dessas 85 unidades (sendo 46 implementadas e 39 em fase de implementação), havia ainda seis unidades de CEPMG aguardando ratificação da lei para serem efetivadas nos seguintes municípios: Senador Canedo (Lei n. 18.324, de 30 de dezembro de 2013), duas unidades em Trindade e uma em

Anicuns (Lei n. 19.651, de 12 de maio de 2017), Formosa e São Luís de Montes Belos (Lei n. 19. 779, de 18 de julho de 2017).

Em 2019, o site do Ministério Público de Goiás (MP/GO) publicizou uma matéria original do sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, de 25 de novembro daquele ano, sobre o planejamento de o estado receber quatro escolas cívico-militares, desta vez, a partir do projeto do governo federal de criação do Pecim, assinado em 5 de setembro de 2019. Na ocasião, a matéria informava que a então secretária de educação, Fátima Gavioli, já antecipava o seu entusiasmo na participação do estado no projeto de implementação das escolas cívico-militares, ressaltando que, “em todos os anos que abrirem as inscrições, que o estado de Goiás sempre tenha uma fatia maior dessas unidades escolares⁸⁰” (GOIÁS, 2019).

A manifestação entusiasmada da secretária decorre também do fato de que, em 2019, um documento enviado pelo então ministro da educação, Abraham Weintraub, ao governador Ronaldo Caiado, explicitava que a implementação do modelo das escolas cívico-militares não se tratava de: “uma conversão das escolas civis em unidades militares, mas de incorporar ao seu funcionamento as boas práticas pedagógicas e administrativas de instituições que são referências nacionais em matéria de desempenho escolar”. Sobre essa afirmação do ministro, que comporta um discurso com tom propagandista, assinalo que compreendo esse movimento como uma tentativa de legitimação do projeto e, consecutivamente, como uma tentativa de demonstração de força política alicerçada em argumento de autoridade.

A falta de alternância e circularidade de poder de partidos reconhecidamente com agendas mais conservadoras e com apostas em políticas neoliberais denota que os aspectos de proteção e caráter mutuamente vinculantes apontam para uma aproximação dos extremos que inscrevem o regime em um processo de desdemocratização. Em pesquisa ao site da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO), em fevereiro de 2021, apurei que, em 2013, aquela casa legislativa possuía 55 parlamentares, sendo que, dentre estes, 12 eram do PSDB, partido do então governador Marconi F. Perillo e 11 do PMDB/MDB. Já no período de 2015 a 2018, eram 49 os parlamentares na casa, sendo destes, 12 do PSDB e 8 do PMDB/MDB, praticamente repetindo o quantitativo da legislatura anterior.

Nesse sentido, entendemos que as forças hegemônicas dos grupos de interesses, a partir dos centros de poder, sempre se colocarão a serviço de manter seus *status*, ainda que em um regime democrático. Conforme Mouffe (2015, p. 2), é um equívoco conceitual pensar que a democracia pode abraçar consensos e reconciliações.

⁸⁰ Notícia originalmente publicada no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Goiás em 25/11/2019.

Como destacado por Tilly (2013), não pretendia, nesta escrita, explicar as condições democráticas e não democráticas de forma dicotômica como questões de “sim” e de “não”. A abordagem que apresentei procurou explicitar como os graus e as oscilações da democracia, a partir da lógica de uma escala, revelam sinais de desdemocratização na educação pública de Goiás com a política de militarização das escolas. Nesse contexto, considere que a política de militarização é um sinal de desdemocratização, a partir dos marcos normativos para a gestão democrática do ensino público, além de também possuir um efeito de desidratação do próprio regime político democrático em si.

Concluo, recorrendo a Licínio Lima (2020, p. 1) quando, em uma entrevista, destaca a literatura brasileira, trazendo João Cabral de Melo Neto⁸¹ e a relação do escritor com o artista plástico Joan Miró, assim retratando:

João Cabral diz que Miró chegou a uma situação de impasse porque pintava tão bem, tinha a mão direita tão adestrada, tão sábia, tão competente, tão capaz, tão capacitada, que já não podia inventar nada. Ela tinha atingido o máximo da sua competência. Então, o escritor diz que, isto é, tematizando poeticamente a situação de Miró, que Miró está num impasse, numa crise, porque, para inventar coisas novas, para continuar a pintar coisas novas, ele tem que procurar reaprender o novo, portanto, ele tem que desistir, tem que abdicar desta capacidade, deste adestramento, desta destreza, desta competência. Vai procurar fazê-lo cortando a mão esquerda e colocando-a no braço direito. (PAVAN; LIMA, 2020, p.1).

A partir dessa relação trazida por Lima entre Cabral e Miró, nossa interpretação é que os processos de desdemocratização precisam ser encarados como processos permanentes, quase que como elemento indissociável dos processos de democracia e democratização. A democratização é um processo dinâmico que sempre permanece incompleto e que sempre corre o risco de ser revertido e ser convertido em desdemocratização.

A democracia é vista como uma certa classe de relações entre estados e cidadãos e a democratização e a desdemocratização consistirão em mudanças naqueles tipos de relações. Por outro lado, temos que examinar coalizões, rivalidades e confrontações entre os principais atores políticos. No caso de Goiás, observei que a cena política das últimas décadas tem se mostrado um forte território de desdemocratização da educação pública, traduzindo-se em projetos pessoais de poder e vingança, afastando-se e desidratando intensamente a escola pública e a formação de crianças, adolescentes e jovens.

75 A obra ilustrada chegou ao Brasil 68 anos depois de sua publicação em Barcelona, em 1950. João Cabral de Melo Neto apresenta, nesse ensaio, a sua percepção sobre a obra de Joan Miró, partindo da sua percepção sobre a perseguição que o artista catalão ainda sofria, decorrente do regime fascista de Franco.

CAPÍTULO 7 - A DIMENSÃO DA GESTÃO (DES) DEMOCRÁTICA NA LÓGICA DA MILITARIZAÇÃO

No decorrer deste trabalho, empreendi esforços para apontar os aspectos desdemocratizantes que residem na política de militarização das escolas estaduais de Goiás, dando ênfase às escolas que foram transformadas a partir das ações dos chefes do executivo, em consonância com o movimento do legislativo daquele ente. Sublinhei que esse grupo de escolas se configura como uma militarização de primeira geração, admitindo essa transformação mencionada como um processo, cuja separação das escolas aos moldes militares de segunda geração se dá a partir do Pecim (BRASIL, 2019).

Isto posto, este último capítulo trata da dimensão da gestão (des)democrática proposta pelos documentos que norteiam o trabalho administrativo e pedagógico dos CEPMG. O sufixo ‘des’ é apresentado entre parênteses justo porque, nos documentos utilizados para as análises, o termo ‘gestão democrática’ é utilizado, entretanto, a redação empregada para adensar o termo às práticas realizadas pelos CEPMG não se enquadram em mínimos democráticos previstos pelos marcos legais. Foram utilizados, para a análise, os seguintes documentos: Regimento Escolar (RE) (GOIÁS, 2020) para os CEPMG, atualizado em outubro de 2020, e os Editais de 2020 e 2021 para o provimento das vagas nos CEPMG nos anos letivos subsequentes.

Inicialmente, a análise não pretende dizer o quanto a gestão e as práticas desenvolvidas nos CEPMG são mais ou menos democráticas. Na verdade, a minha compreensão é a de que o termo ‘gestão democrática’ para uma escola militarizada é incompatível, visto que a perspectiva militar já parte de pressupostos da hierarquia, da meritocracia, da obediência, da não contestação e da padronização dos comportamentos. Tais aspectos não dialogam com auspícios democráticos. Todavia, eles serão apresentados, a fim de que esta investigação contribua com trabalhos futuros que visem a apontar como essa política de militarização desidrata a democracia do país e abarca os sentidos da desdemocratização para o ensino público brasileiro, se configurando como um retrocesso.

De igual modo, também procuro demonstrar como essas práticas comprometem a qualidade da educação pública, não apenas pela via quantofrênica (LIMA, 2018), como também por criar desigualdades categóricas duráveis, a partir do convívio de crianças, adolescentes e jovens com práticas anti- ou pseudodemocráticas. Sobre esse último aspecto, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 89-90) assinalam que:

Em uma visão emancipadora, defende-se que a educação e o ensino, sobretudo na escola pública, tenham como finalidades a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional. Trata-se, pois, de assumir finalidades educativas com caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social. Nessa perspectiva, a qualidade da educação escolar define-se pelo critério democrático e de justiça social e se concretiza no interior da escola com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social.

Entretanto, faz-se necessária a exposição sobre qual conceito de gestão democrática essa investigação se baseia. Desde 2019, as pesquisadoras Daniela Patti do Amaral, Bethânia Bittencourt Costa e Silva, Evelin Christine Fonseca de Souza, Janaina Moreira de Oliveira Goulart e Marcela Moraes de Castro, todas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrantes do Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais (GESED), vêm empreendendo esforços para a elaboração de um conceito de gestão democrática. Esse movimento se liga prioritariamente ao conceito de democracia radical, de Chantal Mouffe (2015), e se articula às pesquisas: “Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal” e “Gestão Democrática das Escolas Públicas: Cenários nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro”, coordenadas pela professora Daniela Patti do Amaral e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CFCH/UFRJ), sendo a segunda pesquisa, financiada pela FAPERJ, através do edital APQ1 (2019-2023).

Nesse sentido, as pesquisadoras têm trabalhado em torno dos seguintes assuntos: seleção de diretores, análises das Leis Orgânicas, dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, das regulamentações da gestão democrática e dos processos de seleção de diretores escolares, da laicidade na educação, dos processos de militarização da educação, visando à elaboração de uma tipologia de gestão democrática da educação no Brasil. As interlocuções teóricas com outros autores, os resultados das pesquisas, a partir dos trabalhos publicados desde 2016, têm aproximado o grupo de um conceito de gestão democrática, que, inicialmente, atravessa a seguinte compreensão:

Compreendemos que, na cena da escola pública, *lócus* em que os membros de seus coletivos, que por ela circulam – funcionários docentes, funcionários não-docentes, direção escolar, pais, responsáveis e rede familiar do aluno, em síntese, destinatários da política escolar – se constituem como sujeitos com identificação política na possibilidade de ação: no movimento de poder opinar, decidir, deliberar, problematizar, informar e ser informado, levantar questões e resolvê-las. É a partir desse movimento que se institui uma relação de ensino e aprendizagem, tanto para a instituição escolar, quanto para a comunidade que nela circula, num processo voltado para uma ação política. Nesse sentido, concebemos a gestão democrática como o conjunto de relações de participação na escola entre os diferentes coletivos

que a compõem, e que, no Brasil, comumente é chamada de comunidade escolar. Essa comunidade, a partir da materialidade dos textos oficiais, integra os diferentes organismos colegiados e ocupa os demais espaços de decisão no interior das escolas, promovendo uma relação de horizontalidade entre os sujeitos destes coletivos e espaços decisórios, auxiliando na identificação de problemas, no mapeamento de demandas e no apontamento das questões locais específicas, provocando o debate, encontrando as possíveis soluções a partir das pautas e demandas dos coletivos que constituem cada escola (AMARAL, 2018a; CASTRO, BITTENCOURT, ASSIS, GOULART, 2020; BITTENCOURT, AMARAL, 2021; BITTENCOURT, CASTRO, 2021).

Esse conceito está em processo de aprofundamento teórico através de achados de pesquisas e diálogo com o campo. No entanto, sua construção pretende se apresentar para o campo das pesquisas em políticas públicas e gestão democrática, como uma alternativa que tenta se afastar das generalizações que encontram apoio na ideia romantizada de gestão democrática, como o envolvimento de todos, ou do reducionismo concentrado no termo da polissemia. Em que pese uma gestão democrática com múltiplas vozes e agendas (CASTRO; AMARAL, 2019, p. 3), a tendência é estarmos mais próximas de um modelo agonístico em contraste com o modelo consensual de participação e atuação, na dimensão da gestão democrática do ensino público. Minha aposta é que o amadurecimento teórico possa apontar para uma “gestão democrática radical”, menos procedimentalista e menos participacionista.

Fechando esta exposição, os itens subseqüentes vão se debruçar sobre a incompatibilidade da gestão democrática do ensino público com o modelo de militarização, fazendo uma análise sobre o Regimento Interno dos CEPMG e as deformações⁸² da gestão democrática no documento. O participacionismo atua nos organismos colegiados, a partir da proposição dos documentos e aspectos da dinâmica organizacional dos CEPMG, que contrariam as normas constitucionais, as recomendações do Ministério Público, erguendo desigualdades categóricas duráveis, a partir das concepções de Tilly (2013). Para tanto, dou início, discorrendo sobre a escola como espaço em potencial para a vivência de experiências democráticas e quais elementos da gestão democrática que, quando postos em cena, deslocam o fazer na escola para graus de alta intensidade na escala da democracia, conforme sugeriu Amaral (2018).

⁸² A pesquisadora e integrante da Rede Nacional de Pesquisadores sobre a Militarização da Educação, Catarina de Almeida Santos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, publicou, em 2021, um artigo intitulado: “Sentido, descansar, em forma: Escola-quartel e a formação para a barbárie”, em que aponta as deformações nos sentidos de escola proposta por uma educação militarizada, no âmbito do ensino público.

7.1 - A escola como espaço de ensino e aprendizagem de experiências democráticas

Lima (2017) afirmou que a escola foi uma instituição pensada para a educação das elites e, também, para alguns, não para todos. Logo, depreende-se que a concepção primeira da escola não é fundada em pressupostos democráticos. Nesse sentido, Goulart e Amaral (2019) apontam que a perspectiva de democracia para a escola poderia ser vista como um paradoxo. No entanto, a redemocratização no Brasil, nos anos 1980, também promoveu, dentre outros avanços sociais, a democratização do ensino público. Machado e Goulart (2019, p. 112) contribuem com esse entendimento, ao afirmarem que:

Vale ressaltar que, no Brasil, desde a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, a gestão da educação assume um caráter não só democrático, mas de representatividade, inclusive com a criação de colegiados que contam com a participação efetiva de responsáveis, pais, docentes, discentes e representantes da sociedade civil, entendendo, dessa forma, que uma educação cidadã e democrática se constrói a partir das vivências de cada ator, transformando estas vivências em aprendizagens e troca de ideias cotidianas (...). (

A respeito disso, Goulart e Amaral (2019, p. 5) também compreendem que: “Estabelecida como espaço de acesso e permanência obrigatórios e ampliada para todos, a escola brasileira ruma, agora, para uma gestão democrática induzida por força de lei”. Entretanto, a força da lei não representa uma práxis democrática, visto que a participação não é algo dado e, desta forma, a existência de espaços não garante nem a participação, tampouco a existência de uma gestão democrática (GOULART; AMARAL, 2019).

Em adição a esse entendimento, aponto que a escola, concebida enquanto espaço institucionalizado da aprendizagem formal, precisa ser reconhecida como o lugar em que as primeiras experiências democráticas dos indivíduos podem acontecer. Em uma compreensão de escola pública concebida como espaço público, temos, em Mouffe (2013, p. 190), que: “A própria identidade de um determinado espaço público é uma função de seu público, e, reciprocamente, a identidade do público diz respeito à forma como o espaço público é construído”. Ainda considerando a lei que preconiza a escola de caráter obrigatório para as crianças, adolescentes e jovens de 4 a 17 anos, e que está disponível 200 dias por ano, é possível conjecturar dois grandes grupos de hipóteses para a disseminação de experiências democráticas no interior da escola.

O primeiro se concentraria em considerar a pluralidade de identidades dos sujeitos que na escola circulam, considerando as diferentes gerações, a necessária dinâmica de negociações sobre normas e regras e da abordagem política, filosófica e pedagógica, para cuja escolha cada instituição tem relativa autonomia, a fim de conduzirem os seus respectivos

processos de ensino e aprendizagem. O segundo, e nesse caso, especialmente para a escola pública, seria considerar os diferentes organismos colegiados e espaços de construção e decisões coletivas, como mecanismos de participação dos sujeitos, dentre os quais destaco: o Conselho Escolar (BRASIL, 1996) e o Grêmio Estudantil (BRASIL, 1985); a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os espaços dos Conselhos de Classe.

Cabe, também, considerar que há outros espaços de colegialidade que pertencem ao nível dos sistemas de ensino e são responsáveis pela tomada de decisões sobre a garantia dos direitos dos destinatários das políticas (discentes), bem como se constituem como organismos mobilizadores, fiscalizadores, consultivos, normativos e deliberativos, sob os quais estão subordinados não só as escolas públicas, como também as privadas. São eles, conforme Bittencourt (2022):

Conselhos de Alimentação Escolar estão instituídos no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios como órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, que conta com pelo menos sete membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo estes, representantes do Poder Executivo, trabalhadores da educação e discentes, entidades civis e pais dos alunos (...).

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora (...).

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB) é um colegiado de representação social que controla a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB, nos entes federados (BITTENCOURT, 2022).

Entretanto, sobre quais bases pode-se considerar uma gestão democrática, na perspectiva do ensino público? Lima (2014) entende que se faz necessário olhar para um tripé em que considera a: colegialidade, a participação e a eleição. Cabe ressaltar que esse tripé, aqui escolhido para delinear uma dimensão de gestão democrática para as escolas públicas brasileiras, não se constitui em uma ideia fechada e nem infalível para essa temática. Isso porque há, em torno da temática de gestão democrática para o ensino público no Brasil, um conjunto complexo de subjetividades e especificidades, advindas de características muito próprias do federalismo brasileiro. Todavia, as próprias subjetividades e especificidades das instâncias subnacionais tornam a temática um assunto que deve ser tratado de forma criteriosa: até mesmo a letra fria da norma legal não consegue alcançar.

Início com a definição de colegialidade, recorrendo, para tanto, ao que afirma Bittencourt (2022), em seu recente estudo, objetivando a construção de uma tipologia para a

gestão democrática da educação, em que considera a colegialidade como um movimento em que:

Os diferentes sujeitos representam os seus coletivos em espaços colegiados quando nele disputam e simbolizam as suas causas, ideais, projetos, obstáculos através de vez, voz e voto, o que reflete uma prática democrática. Nessa perspectiva, seja na sociedade civil, seja nos sistemas de ensino ou na escola, a colegialidade constitui um espaço em que estes sujeitos atuam com determinada autonomia e descentralização das decisões e debate de sugestões, ponderações e soluções a partir da identificação de questões, problemas e impasses específicos dos coletivos ou da comunidade escolar como um todo (BITTENCOURT, 2022).

Ainda sobre a colegialidade, é possível afirmar também que:

Em uma perspectiva que considera a participação como elemento da democracia nas escolas, é importante pontuar como a colegialidade, ação conjunta dos sujeitos, é capaz de movimentá-los para ação política (CASTRO, BITTENCOURT, ASSIS e GOULART, 2019, p. 828).

Convergindo com o tripé proposto por Lima, a colegialidade e a eleição dependem diretamente da participação. A participação é, na verdade, um aspecto indissociável da arena democrática e, sobre isso, Goulart e Amaral vão contribuir para o meu entendimento de que a escola se torna um espaço vibrante para as experiências democráticas, ao afirmarem:

Trata-se, também, de conceber a participação e a colegialidade como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, visto que o exercício da participação que aqui estamos a discutir não tem a ver com um modelo prescrito por currículos, normas ou ditames. É um caminho para também conceber a escola como locus de cooperação, redes colaborativas, lugar de estar e de ser (GOULART; AMARAL, 2019, p. 9).

A participação também denota a horizontalidade das relações e, conseqüentemente, da gestão, descentralizando as ações e a tomada de decisões da figura do diretor, que, em alguns estudos, é apontado como um líder gestor, tal como anuncia a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021, p. 2), que “não existe escola que consegue garantir a melhoria da aprendizagem dos estudantes sem a presença de um líder talentoso e democrático”. Conforme o documento, “é preciso estimular, apoiar e possibilitar que o diretor, enquanto líder eficaz, inclusive no campo pedagógico no espaço escolar, lidere o desenvolvimento profissional docente continuamente” (BRASIL, 2021, p. 6).

Como pesquisadora, não concordo com tal lógica, visto que, se for verdade que o diretor de escola é o líder, e dele emanam todas as ações necessárias, para não só o bom andamento da unidade, mas é também dele que depende o “bom andamento” da gestão escolar, estaríamos diante de uma contradição sobre o aspecto da colegialidade.

Lima e Sá (2017) apresentam que essa ótica de liderança está em um contexto mais generalizado, associado aos argumentos da Nova Gestão Pública (NGP) e dos termos empresariais da administração pública, em que emerge o lideracionismo que domina e tenta apagar todas as formas de colegialidade. Essa arrogância, por assim dizer, segundo os autores, advém da concepção de que a existência de um líder nas escolas ignora as relações entre os seus atores, propondo que os problemas ali existentes são, basicamente, “de gestão” e de que podem ser resolvidos de maneira eficaz, a partir da aplicação de teorias de gestão empresarial (LIMA; SÁ, 2017, p. 217).

A essa contradição também se articula a ideia de que uma liderança sugere um caráter apaziguador, de provedor do consenso e, nesse aspecto, apoiada em Mouffe (2015), aponto que o consenso será um mecanismo de silenciamento e apagamento das disputas, em contraste com o modelo agonista. Paro (2016) também aponta que as escolas atualmente estão diante de um sistema hierárquico que, de forma pretensiosa, coloca todo o poder das decisões da escola nas mãos do diretor.

Coadunando com essa ideia, em Machado e Goulart (2019, p. 114-115), temos:

(...) nossa perspectiva é de que consigamos contribuir para o campo, sob a lógica de uma gestão democrática da/na escola que rompa com o senso comum. E o senso comum ao qual nos referimos trata-se da compreensão equivocada de que para haver gestão democrática na escola é necessário o envolvimento de todos, que todos estejam imbuídos em prol de um bem comum e de que o gestor é o responsável por disseminar e legitimar a gestão democrática na escola.

Ainda sobre a participação dos sujeitos, mas também de alguma forma, atrelando-a à ideia da figura de uma “liderança gestonária”, Paro (2016, p. 25) salienta que, “se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática”. Goulart e Amaral (2019, p. 13) afirmam que: “a participação entendida como um direito não pode ser encarada como estratégia de gerenciamento ou como um apêndice da gestão democrática. Na verdade, ela é condicionante do princípio de democracia”, reforço à ideia de que uma liderança gestonária estaria vinculando qualquer participação dos sujeitos a uma espécie de participacionismo, aos moldes do que propôs Tragtenberg (2005).

Sobre isso, Goulart e Amaral (2019, p. 13) revelam que o:

termo participacionismo, utilizado por ele para definir as relações entre os sujeitos, sob a ótica do capitalismo apontando que a participação seria um veículo para eliminar os sindicatos, despolitizar as lutas econômicas, criando assim interlocutores válidos. A ideia de conchamar a participação dos sujeitos nos negócios das empresas não passava de um dispositivo psicológico que objetivava reduzir a intervenção dos sindicatos, uma vez que, tendo os indivíduos a possibilidade de ‘participar’ dos lucros da empresa –ainda que as empresas

mais poderosas declarassem lucro líquido inferior a determinado percentual para justificar o não pagamento dos dividendos aos funcionários (...) o participacionismo não reduzia o poder dos sujeitos ocupantes de cargos hierarquicamente superiores e, conseqüentemente, não aumentava o poder dos subordinados.

Tratando do último elemento do tripé proposto por Lima (2017), a seleção de diretores se articula aos outros dois elementos – colegialidade e participação – em que, de forma lógica, a participação possui relevo, visto que ela é condição indispensável para que a seleção aconteça. Sobre isso, Amaral (2019) tensiona o caso brasileiro, especificamente nos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, marcado por movimentos dos chefes do executivo *versus* o legislativo, em que, ora as legislações aprovadas estão em consonância com as do próprio município e com o PNE (BRASIL, 2014), ora estão em movimento contrário, ao que a autora, com base em Lima (2011), denomina de infidelidade normativa (AMARAL, 2019, p. 6).

Ainda segundo Amaral (2019), a investigação auferiu que há deslocamentos sobre as formas de participação das comunidades escolares e que esses deslocamentos estão diretamente ligados a diferentes fatores, tais como: momentos políticos de cada instância subnacional, suas culturas, trajetórias e as possibilidades de participação das pessoas. Ademais, a pesquisadora sublinha que, a partir das legislações analisadas, há uma variação de emprego do termo, que oscila entre eleição e consulta pública. Nesse sentido, vai abrir um tensionamento sobre as intenções por trás do emprego de um dos termos e de como eles ampliam ou restringem a participação dos sujeitos (AMARAL, 2019, p. 6).

Em suma, Amaral (2019) sustenta que a consulta à comunidade é um processo menos democrático do que a eleição, embora esta não garanta uma vivência democrática nas relações da escola. Sobre isso, a autora atesta que:

Utilizando uma metáfora de uma escala, acreditamos que a consulta à comunidade é menos democrática que a eleição. A eleição, mesmo que não garanta a democracia na escola, é uma vivência mais democrática do que a consulta. Afinal, ser consultado não garante efetivamente o cumprimento do que foi definido pelos votantes, dando margem a listas tríplexes ou outras estratégias de nomeação pelo executivo que podem manter desenhos patrimonialistas nas redes públicas e fazer valer a vontade do executivo frente à vontade da comunidade (AMARAL, 2019, p. 16).

Em contraposição a uma seleção de diretores que considera a participação da comunidade, no cenário brasileiro, apesar da norma legal prevista no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2019), a indicação, por parte do executivo e/ou do legislativo, ainda é uma forma encontrada para selecionar diretores. Dados do painel de monitoramento do Plano, divulgados

em 2020, revelaram que apenas 6,6% era o percentual de escolas públicas que selecionavam os diretores, por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2020). O baixo percentual pode estar atrelado ao entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), que, em 2009, considerou, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 2997, que a competência para a nomeação de cargos comissionados, caso do diretor escolar, é do chefe do executivo, portanto, as eleições diretas para a seleção de diretores são consideradas inconstitucionais.

Para a discutir sobre o argumento de uma escola como espaço de ensino e aprendizagem de experiências democráticas, trouxe o que, aqui nesta tese, considero como elementos básicos para uma gestão democrática no contexto do ensino público brasileiro, quais sejam: a colegialidade, a participação e a seleção de diretores, apresentando, também, sob quais perspectivas esses elementos são concebidos. Nesse debate, assumo a posição de que essas experiências democráticas admitem a inscrição da escola, especialmente a pública, em um espaço vibrante de democracia, considerando, portanto, a sua capilaridade na sociedade, a partir das ações dos atores que nela convivem, quando esses convivem e circulam em outros espaços fora da escola. Nesse sentido, assumo, igualmente, a ideia de que o debate sobre a qualidade deva perpassar sobre a capacidade que a escola tem de promover uma cultura democrática (AMARAL, 2019b).

Goulart e Baensi (2021) afirmaram que as ações democráticas que vão conferir direito à participação também vão exigir a garantia de espaços que devem ser formados por representatividades de diferentes coletivos pertencentes à escola. Nesses espaços, e a partir das suas representatividades, eles podem defender as suas pautas de maneira mais específica. Ainda conforme as autoras, são nesses espaços onde a política é interpretada, ressignificada e onde a participação assume características menos hierarquizadas (GOULART; BAENSI, 2021, p. 58-59).

Nesse sentido, proponho, ainda, um olhar acerca dos organismos colegiados e espaços decisórios e de construção coletiva como pertencentes aos aspectos da participação e da colegialidade. Como organismos colegiados, considere o Conselho Escolar (CEs) e o Grêmio Estudantil (GE), enquanto, como espaços decisórios e de construção coletiva, compreendi o momento da elaboração ou reavaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola. A forma como os indivíduos acessam e circulam (n)esses espaços, além de terem garantidos os seus direitos de fala e escuta nesses organismos colegiados e espaços decisórios, demarca como cada sistema de ensino (através das suas normativas), bem como as escolas (através das suas atuações), circunscrevem esses movimentos, na perspectiva da gestão democrática.

Sobre esse entendimento, Lima (2018) chama a atenção sobre o fato de que a gestão democrática nas escolas deveria ser uma apropriação natural, oriunda de um regime político. Goulart e Amaral (2019, p. 18) sublinharam que se torna relevante:

(...) lançar luz sobre o quanto a divisão de poder dentro da escola se torna objeto de tensão e pode ser manipulada, escamoteada, negligenciada pelas escritas dos textos oficiais. Nesse sentido, vai se requerer dos sujeitos em cena uma observância e uma atuação mais críticas do que legalista. Mais propositiva do que executiva ou procedimentalista.

É um exercício que importa para este estudo, a fim de compreendermos como as possibilidades de movimentos democráticos, no interior desses organismos e espaços de participação, também contribuem com os princípios democráticos. Ademais, minha compreensão desse debate é de que a escola, como *lócus* dotado de pluralidade, precisa se assumir como espaço vibrante da democracia, caminhando para erigir uma cultura democrática que, certamente, virá a extrapolar seus muros. O discurso da qualidade, no entanto, deve adensar a gestão democrática como elemento para compor uma educação pública, de qualidade, justa, plural, laica e socialmente referenciada, em contraposição a um discurso que associa a qualidade apenas aos resultados quantitativos.

7.1.1 Os Conselhos Escolares

O conselho escolar, como espaço colegiado nas escolas, tem por função a localização dos problemas e das demandas, levantamento das possibilidades específicas da escola, que está atrelada a uma comunidade com características particulares.

O Conselho Escolar ou Conselho de Escola (CEs) é um organismo colegiado, previsto na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que visa à garantia da participação da comunidade, família, alunos e professores como princípio da gestão democrática da escola. Constitui-se como espaço legítimo de participação e divisão do poder para o cenário educacional brasileiro (MACHADO; GOULART, 2019, p. 118).

Goulart e Baensi (2021) consideram que, a partir da premissa da gestão democrática, também se presume a articulação de instrumentos de participação, compartilhamento, corresponsabilização na tomada de decisões e, sobretudo, na descentralização do poder. Conforme as autoras, uma das formas de descentralização do poder que pode atribuir um sentido à gestão democrática é a existência dos CEs. Todavia, apesar de a existência dos CEs estar garantida por lei, a sua legitimidade precisou ser reforçada mediante o Programa

Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado em 2004, através da Portaria Ministerial nº 2.896/04 (BRASIL, 2004), instituindo-o como política nacional. A partir disso, em âmbito das instâncias subnacionais, foram criados os Grupos Articuladores de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE), que exercem o papel estratégico de movimentação social, na articulação da rede de formação para a implantação e o fortalecimento dos CEs (GOULART; BAENSI, 2021, p. 55).

Sobre o caráter descentralizador dos CEs, é importante pensar para qual perspectiva de gestão democrática eles operam, e se assumem, de fato, uma lógica descentralizadora, ou tão somente desconcentrada de gestão. Sob as concepções do primeiro, os CEs assumiriam o seu papel político, propondo demandas, deliberando em nome dos segmentos da escola, além de estabelecer relações de interdependência com outros organismos colegiados. Para uma proposição mais de desconcentração da gestão, operaria sob um modelo mais cartorial (GOULART; AMARAL, 2019, p. 11). Em que pese o caráter descentralizador dos CEs, seria também relevante assumir a horizontalidade das relações, que Goulart e Amaral (2019) concebem como uma espécie de blindagem de grupos de interesse, que podem se servir desse espaço, não para a defesa de interesses relacionados ao coletivo, mais sim para os interesses próprios ou de pequenos grupos.

Os CEs se apresentam como um espaço de construção coletiva e como possibilidade de aprendizagens, a partir das suas funções principais, propostas pela Portaria 2.896/2004 (BRASIL, 2004). Por meio de tais funções, eles podem exercer as ações de cunho: mobilizador, fiscalizador, consultivo e deliberativo. Considerando o que propôs a Portaria, Machado e Goulart (2019) organizaram essas possibilidades de aprendizagem, conforme o quadro 9:

Quadro 9 – Possibilidades de ensino e aprendizagem a partir das funções do Conselho Escolar

Funções	Possibilidades de Ensino e Aprendizagem
Mobilizadora	Estreitamento das relações entre os sujeitos, a partir da comunicação direta ou indireta, levantamento de demandas junto aos pares, elaboração de comunicados.
Fiscalizadora	Acompanhamento das prestações de contas, reflexão sobre as melhores aquisições e melhorias para o espaço físico escolar. Análise dos recursos, conhecimento de legislação brasileira que verse sobre o financiamento em educação.
Consultiva	Análise das demandas apresentadas pelos coletivos da escola, com vistas a tomadas de decisões, sob a égide da legislação vigente.
Deliberativa	Tomada de decisões, a partir da interlocução entre os pares, à luz da legislação vigente e determinações dos órgãos centrais.

Fonte: Machado e Goulart (2019, p.120).

Em resumo, a questão da participação novamente aparece em destaque, no tema sobre os CEs. Dessa forma, pertencer a esse organismo colegiado presume que a participação dos sujeitos dar-se-á sob a aquisição de conhecimentos e informações, sem os quais a permanência dos sujeitos nesse lugar será considerada um mero envolvimento voluntariado (MACHADO; GOULART, 2019, p. 119).

Borde e Damasceno (2021, p. 65) assinalam que a: “gestão Democrática possui, na sua essência, a ação político-pedagógica, considerando o Conselho Escolar como consolidador de um projeto sólido, no qual ocorre uma gestão colegiada”. Logo, segundo as autoras, “quando o Conselho Escolar se remeter à função político-pedagógica, ele ‘se expressa no olhar’ comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem”. Portanto, se reforça a ideia de que os CEs podem ser considerados como lugar de ensino e de aprendizagem, não só de circulação de conhecimentos técnicos, mas também de notado espaço de aprendizagem do exercício democrático, afastando-se de um fazer vinculado a meros espaços democratistas, circunscritos em uma visão procedimentalista de democracia (LIMA, 2018).

7.1.2 Grêmios Estudantil

O Grêmios Estudantil foi instituído a partir de uma lei federal, assinada ainda no governo de José Sarney (PDS), em 1985. Conforme Moura (2005), essa lei ficou conhecida como “a lei dos Grêmios Livres”, por permitir a organização de estudantes no interior das escolas sem que esses fossem tutelados por um professor orientador. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069/1990, também vai assegurar a associação dos indivíduos sob a égide dessa lei, nas escolas, sendo ratificado no Estatuto da Juventude, através da Lei nº 12.852/2013 (BRASIL, 2013), ao expressar no Art. 5º que: “A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis. Parágrafo único: É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens” (BRASIL, 2013).

Martins e Dayrell (2013, p. 1270-1271), a partir de um estudo etnográfico realizado em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte, pontuaram que a participação dos sujeitos nas reuniões do Grêmios Estudantil se configura como um evento importante na vida dos estudantes. Segundo os autores, é a partir da dinâmica estabelecida entre os próprios estudantes, em que a burocracia e os ritos são pouco observados, que emergem as discussões que são pautadas pelo respeito ao tempo e ao espaço de fala de todos os participantes de uma

reunião. No entanto, a etnografia realizada pode demonstrar que a periodização de reuniões e tempo de qualidade para tal está muito atrelada às duas lógicas existentes para os integrantes do Grêmio: a lógica da juventude e a lógica da escola.

Conforme sinalizaram os autores, a estrutura rígida e o funcionamento hierárquico da escola são alguns dos obstáculos que se erguem para a dinâmica da participação dos gremistas, ao que denominam como um “[...] turbilhão: mundo escolar, mundo juvenil e mundo real [...]” (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271). A dinâmica da escola na ótica de Martins e Dayrell parece destoar do tempo necessário para a participação dos estudantes no referido organismo, de modo que sugerem, inclusive, que a participação não é vista pela escola como um espaço também de informação, formação, aquisição de conhecimentos (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1272).

Novamente, a participação assume destaque e recorro, mais uma vez, aos autores, que sublinham:

Diante disso, entre as várias oportunidades e caminhos que se apresentam aos jovens em sua vivência, a opção pela participação no movimento estudantil é mais uma, das quais ele pode optar, inclusive, momentaneamente, de acordo com seu interesse. Outras tensões podem perpassar suas questões subjetivas e também mobilizá-lo para atuar em outras vertentes (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1272).

Machado e Goulart (2019) assinalam que o ativismo dos jovens e dos estudantes não é algo novo e nem mesmo está atrelado somente aos períodos democráticos do Brasil. Novaes (2007) compreende que as vivências democráticas experimentadas pelos estudantes nas escolas tendem a contribuir para uma necessidade pulsante desses indivíduos fora dos espaços da escola, como uma necessidade básica para a sua vida em sociedade.

Dessa forma, os Grêmios Estudantis representam, na escola, um espaço de leitura, interpretação e ressignificação das políticas propostas pelo Estado. É a avocação de uma visão dialética e dinâmica do sistema (GADOTTI, 2002, p. 62), que caracteriza a escola como espaço vibrante de democracia (MOUFFE, 2015). Isso pode ser comprovado a partir do que pontua o texto de abertura da Cartilha dos Grêmios, sobre a importância da participação dos estudantes. Foi um material construído pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), infelizmente, sem mencionar o ano da sua elaboração, nem os seus autores, e do qual se fez ampla divulgação nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2021. Vejamos o que é asseverado no texto:

Queremos uma escola mais democrática, mais participativa. Uma escola que não ensine somente as matérias básicas, mas também que nos ensine a se inserir nesta sociedade. **MAS...** para ter tudo isso, conquistar uma escola melhor, com mais condições, mais aberta, que ouça os/as estudantes, que contribua na nossa formação,

precisamos **LUTAR**. E isso se faz coletivamente, junto com todo mundo, e o melhor caminho para organizar a lua estudantil começa pelo **GRÊMIO** (UBES) (grifo dos autores).

Partindo do entendimento de que os estudantes são os destinatários das políticas educacionais e de outras direta ou indiretamente ligadas a essas, a eles também confere o exercício de não só ressignificarem as políticas, como também proporem novas políticas, a partir das suas demandas. Bem verdade que a existência de um Grêmio Estudantil na escola não garante a gestão democrática e tampouco a horizontalidade das relações. Infelizmente, não somente a existência do Grêmio, mas também a do próprio Conselho Escolar, a da consulta à comunidade para a seleção de diretores das escolas e demais espaços coletivos de decisões. O que proponho é compreendermos esses espaços como caminhos para a gestão democrática, sem os quais se torna mais distante o ideal de uma vivência na escola sob tais ideais.

Concluindo, as camadas populares que, antes do período de redemocratização do país, estiveram apartadas no sistema educacional brasileiro têm, a partir da escola, uma oportunidade de apresentarem as suas demandas e de que essas sejam acolhidas de maneira coletiva ou individualizada. Esse acolhimento é a vocalização das tensões e, ao espaço escolar, cabe o desafio do rompimento com as bases rígidas da hierarquização, a fim de que a escola pública se assuma como espaço com caráter social, comunitário, público e popular (GADOTTI, 2002, p. 56).

7.1.3 O Projeto Político Pedagógico

A LDB 9.394/96 estabelece que cabe aos estabelecimentos de ensino, desde que respeitadas as normas de seus respectivos sistemas, a incumbência de elaborar e executarem as suas propostas pedagógicas. A lei ainda estende essa incumbência aos docentes, expressando que esses profissionais devem participar desse processo. O Projeto Político Pedagógico é definido por diferentes teóricos do campo da educação, segundo a premissa de um planejamento. O planejamento perpassa o nosso cotidiano de diferentes maneiras, contudo, nem todo planejamento admitirá as mesmas formas de organização (FERNÁNDEZ, 2017, p. 144). Alguns fatores se apresentam como obstáculos para uma consubstancialidade dos PPPs:

O problema é que, em muitos dos PPPs analisados, nunca se passa à formulação do plano – talvez porque o escasso tempo escolar disponível para o debate coletivo já se esgotou na discussão do marco referencial – e, portanto, os conflitos e os problemas institucionais não chegam a ser adequadamente debatidos. A ausência da negociação que decorreria da formulação do plano, portanto, gera um projeto não apenas sem participação efetiva dos diferentes sujeitos escolares, mas também sem a devida contratualização entre as pessoas envolvidas no processo educacional (FERNÁNDEZ, 2015, p. 51).

Para Veiga (1995), um projeto busca sempre uma direção, a partir de uma ação intencional, cujos sentidos devem ser claros e seus compromissos definidos de forma coletiva. Nesse sentido, a autora compreende que todo projeto pedagógico de uma escola é um projeto político, estando intimamente atrelado a um compromisso sociopolítico (VEIGA, 1995). Já Fernández (2017) admite que alguns planejamentos assumem contornos mais normativos, enquanto outros terão mais a participação dos sujeitos; outros, ainda, admitem um caráter mais estratégico.

Contudo, a relevância de trazer a discussão sobre o PPP, neste texto, se alinha com a ideia de participação, proposição de demandas e com a possibilidade de construção de um documento coletivo pensado, debatido e tensionado não para terceiros, mas sim para a escola, na qual os sujeitos atuam para estudar, aprender, interagir, trabalhar etc. Essa compreensão se assemelha ao que Gadotti define como visão dinâmica, que valoriza a mudança, o conflito e a contradição, em oposição à visão estática, que busca o consenso, a adaptação e a ordem (GADOTTI, 2002, p. 61).

Logo, compreendo que o planejamento é político, quando ele objetiva considerar o que dizem as pessoas que convivem na escola, quando tem o caráter de detectar quem serão os sujeitos afetados por suas ações, quando promove um movimento de legitimação e, sobremaneira, quando se considera enquanto movimento participativo, político e tecnicamente relevante. Segundo Fernández (2017, p. 151), essa articulação de ações e projetos coloca em cena: “diversos processos de administração escolar que envolvem, de alguma ou outra forma, todos os sujeitos participantes da escola e não apenas a equipe gestora”.

De que maneira essa articulação pode, mais uma vez, conferir à escola um *status* de espaço de ensino e aprendizagem de experiências democráticas? A partir do que a referida autora considerou, não é possível pensar a gestão desarticulada da docência ou até mesmo daquilo que acontece da sala de aula, principalmente, quando pretendemos pôr em cena, na escola pública, uma gestão democrática (FERNÁNDEZ, 2017). Quando, em conjunto, os atores da escola se planejam, intentam sobre alguma ação, esta deve estar comprometida com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, prioritariamente.

Outros elementos de importante relevo, para concebermos a elaboração do PPP como espaço de experiências democráticas e de relações horizontais, residem na capacidade de reflexão sobre se esse documento é suficientemente abrangente e se inclui as diferentes dimensões escolares que não só a dimensão didático-pedagógica (FERNÁNDEZ, 2017). Conforme a autora, as dimensões precisam estar associadas às relações sociocomunitárias, micropolíticas, administrativo-organizacionais e, claramente, às didático-pedagógicas.

Dessa forma, temos: (i) a dimensão sociocomunitária, que está atrelada às relações que a escola tem com as famílias, organizações comunitárias e demais organizações que também se ocupam em educar, considerando também os outros organismos do Estado; (ii) a dimensão administrativo-organizacional, que engloba a gestão do tempo, dos espaços e dos recursos, dos materiais didáticos e da infraestrutura, que contribuem diametralmente para a dimensão didático-pedagógica; (iii) a dimensão micropolítica, que se refere às relações interpessoais, as quais balizam as relações entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar; e, por fim, (iv) a dimensão didático-pedagógica, que vai abarcar os diferentes processos de ensino e de aprendizagem.

Paro (2016) sintetiza que o respeito às diversidades de interesses que existem nos grupos que se relacionam no interior da escola precisa reconhecer a identidade de interesses sociais estratégicos, orientados por seus interesses imediatos, estes, inscritos em uma relação de conflito entre os grupos pertencentes à escola. Essa concepção se aproxima da compreensão de Mouffe (2013), sobre a dimensão antagônica constitutiva das sociedades humanas. Para Veiga (1995), essa inscrição se dá pela via da vivência democrática, aspecto basilar para a participação dos sujeitos da comunidade escolar e para o exercício da cidadania. E, aqui, cabe ressaltar que o aspecto de cidadania de que trata a autora não tem relação com a simplificação da palavra **cidadão**, mas sim com a incorporação do seu sentido amplo, no que se refere aos direitos e deveres em sociedade, e não só a um cidadão moldado para a adoração dos simbolismos patrióticos.

Veiga (1995) define que o PPP, enquanto um processo democrático de decisões, deve ater-se a instituir uma forma de organização do trabalho capaz de superar os conflitos. Em contraste, Paro (2016, p. 59) sinaliza que “a participação democrática na escola sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes”. Já em Mouffe (2013), sobressai a ideia de que o antagonismo é uma possibilidade latente, pertencente à condição ontológica, em que os espaços públicos vão requerer a consideração de ambos os elementos.

À guisa da conclusão, sobre o PPP como espaço de experiências democráticas no interior da escola, recorro à Fernández (2017, p. 158), que atesta que:

Sem um planejamento participativo e articulado será muito mais difícil a escola poder oferecer experiências e ações educativas eficazes a cada uma e a todas as crianças, dado que precisamos planejar para evitarmos a fragmentação do trabalho pedagógico escolar e para potencializar, assim, os espaços e momentos que os estudantes compartilham [...] nas escolas.

Para Veiga (1995), por seu turno, a construção do PPP não deve se apresentar como uma prática que careça de convencimento, para que discentes, docentes, funcionários não docentes, pais e responsáveis participem, entendendo que esse seria um movimento para dissipar a ideia de que estariam trabalhando mais ou participando de algo sem importância. Para a autora, o que deve ser posto em realce são as possibilidades de aprendizagens, de reflexões e de realizações que esse comprometimento coletivo pode trazer. Logo, qualquer forma de construção ou atualização do PPP que não esteja baseada na perspectiva da participação, da escuta, do diálogo, do conflito, bem como na admissibilidade do consenso, não está vinculada aos princípios de uma gestão democrática, que, ao menos, opere com mínimos democráticos.

7.2 A incompatibilidade da gestão democrática do ensino público com o modelo de militarização

Este subcapítulo debate sobre a incompatibilidade da gestão democrática com a práticas e desenhos propostos a partir dos textos oficiais inerentes à regulamentação, organização, estrutura e dinâmica de funcionamento dos CEPMG. O exame tem início com a Lei Estadual nº 14.044/2001 (GOIÁS, 2001), assinada pelo ex-chefe do executivo, Marconi Perillo, na qual são apontadas as dissonâncias.

A análise ainda aborda aspectos do Regimento Escolar para os CEPMG, documento que, conforme a mencionada lei, deve nortear as normas, regras e procedimentos para os colégios, sublinhando os organismos colegiados e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

Considerando a dimensão da gestão democrática e da discussão realizada em capítulo anterior, sobre a função social da escola, e da extrema relevância de esse espaço ser considerado como *locus* de ensino e de aprendizagem para e com a democracia, o presente subcapítulo vai articular os dados da pesquisa com esses elementos já discutidos, além da indispensável interlocução com o referencial teórico proposto para a investigação.

Cabe ressaltar que esse cotejamento também vai considerar os principais dispositivos legais, como: a Constituição Federal (CF/88) (BRASIL, 1988), a LDB 9.394/96

(BRASIL,1996), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Estadual de Educação do estado de Goiás (PEE/GO) (GOIÁS, 2015).

7.2.1 – A Gestão Democratista⁸³ para os CEPMG na forma da Lei Estadual 14.0.44/2021

A Lei Estadual nº 14.044 (GOIÁS, 2001), de 21 de dezembro de 2001⁸⁴, dispôs sobre os CEPMG, contudo, retroagindo os seus efeitos ao dia 1º de junho de 1999, demonstrando que, desde novembro de 1998, quando a primeira escola estadual goiana foi transformada em um colégio militarizado, não havia uma legislação que a amparasse, seguindo, assim, até junho de 2001. A referida lei, assinada pelo ex-governador Marconi Perillo, ainda estabelece, em seu art. 2º, que os CEPMG deverão ser submetidos à supervisão da Secretaria de Educação, e que esta deverá prover os recursos humanos, logísticos e o apoio necessário, mediante a assinatura de convênio.

Meu entendimento a respeito desse artigo é que, sendo uma escola pública estadual, os CEPMG não deixarão de ser contemplados com os recursos financeiros, conforme disposto no artigo 70 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), e, nesse sentido, essas unidades continuam a ser sustentadas por recursos públicos, porém, funcionando sob uma deformidade dos princípios e finalidades para o ensino público brasileiro. Esta deformidade pode ser conferida na redação do Regimento Escolar, documento que, segundo a lei estadual já mencionada, no § 1º, expressa que: “A administração das unidades do Colégio da Polícia Militar será exercida de acordo com o respectivo regimento interno.” (GOIÁS, 2001). Dessa maneira, entende-se que o Regimento Interno será o balizador da dinâmica interna dos CEPMG e que esse caráter está, inclusive, em desalinho com os demais documentos do âmbito da Seduc/GO, inclusive do Plano Estadual de Educação do estado de Goiás (PEE/GO) (GOIÁS, 2015).

Esse entendimento também pode ser ratificado, quando a referida lei determina, no “§ 2º, que haverá em cada unidade do Colégio Militar uma secretaria que será coordenada pela secretaria-geral diretamente ligada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar” (GOIÁS, 2001) Tal fato foi constatado quando, ao buscar maiores informações junto

⁸³ A opção pelo uso do termo democratista neste título está diretamente relacionada com o que apontou Lima (2018): “Num contexto de análise que poderia, pejorativamente, ser chamado de democratista, a gestão democrática de cada escola seria uma aquisição natural, decorrente de um regime político formalmente democrático que tivesse estabelecido legislação sobre essa matéria; mesmo nos casos em que aquela pudesse ter sido limitada a mínimos democráticos, a concepções elitistas de democracia, a práticas tecnocráticas de gestão ou a projetos educativos meritocráticos e socialmente seletivos.” (LIMA, 2018, p. 17).

⁸⁴ Tramita, na Assembleia Legislativa do estado de Goiás (ALEGO), o Processo de nº 3054/20, do ex-deputado Vinícius Cirqueira, que acrescenta o artigo 2º à lei Estadual nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001, relatado pelo Deputado Coronel Adailton pela rejeição. Entretanto, a matéria não foi localizada, o que impossibilitou o seu conhecimento na íntegra.

à Superintendência Segurança Escolar e Colégio Militar, em abril de 2022, me foi dito que todas as informações atinentes à organização, emissão de documentos, elaboração de documentos, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos, deveriam ser perguntados no Comando de Ensino da Polícia Militar (CEPM), órgão subordinado à Polícia Militar do estado.

Outro aspecto de incompatibilidade da gestão democrática com o que é praticado pelos CEPMG está disposto no § 3º da lei, que versa sobre a escolha de diretores escolares: “Os comandantes-diretores das unidades do Colégio da Polícia Militar serão designados pelo Comandante-Geral da Polícia Militar” (GOIÁS, 2001). Em desalinho com Constituição Federal (BRASIL, 1988), com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o PNE (BRASIL, 2014) e com o próprio PEE (GOIÁS, 2015), o estado de Goiás, a partir da política de militarização de parte da sua rede, desconsidera o princípio da gestão democrática, assumindo, inclusive, uma posição de alta infidelidade normativa. Recorro a Lima (2018):

Durante os regimes ditatoriais, os setores democráticos de oposição lembraram, justamente, como a democratização da educação e das escolas, por vezes retoricamente prometida em contextos autoritários com intuito de modernização e de pacificação social, só poderia ser realizada com a democratização política”..

O caso de Goiás parece se movimentar de forma oposta ao que colocou Lima, ou seja, uso o recurso da paráfrase, para explicar que, durante um regime democrático, a desdemocratização da educação e das escolas é prometida com intuito de modernização e de pacificação social, podendo somente ser realizada com a desidratação da democracia política. O movimento de Goiás, com a militarização, é um caso de uso de uma instituição pública, mantida por recursos públicos, onde trabalham servidores públicos, a serviço do retrocesso democrático. Minha hipótese encontra reforço no que Gabriel e Castro (2022, no prelo), advertem sobre a ideia de uma “escola sob ameaça”, em que pese uma escola deslocada do seu papel social do debate político. Sobre isso, coaduno com a perspectiva de Amaral e Castro, quando sublinham:

Parece-nos contraditório o exercício da vivência, da experiência democrática a partir do convívio com uma única forma de expressão de identificação, a ordem militar. Para nós, numa sociedade e escola democráticas, a participação dos indivíduos pressupõe a possibilidade de uma identificação com uma pluralidade de expressões de diversas individualidades (AMARAL; CASTRO, 2019, p. 1084).

Teixeira (2009) advertiu que, embora todos os regimes dependam da educação, o regime democrático depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Para o autor: “A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo

dever, a suprema função do Estado” (TEIXEIRA, 2009, p. 106-107). Mouffe (2015), de igual modo, afirma que a democracia vai acontecer com a despersonalização do poder, em sentido contrário, é a constante discussão dentro do espaço público que vai ressignificar os sentidos da democracia.

A possibilidade de não escolha do diretor para os CEPMG também implica a retirada de outros direitos dos destinatários da política, especificamente o direito de participação e escolha, também previstos em lei. Cury (2002) ainda contribui com esse entendimento, quando aponta:

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

No entanto, apesar da previsão da lei e da seleção de diretores estar registrada no plano da ação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014), Lima (2018) chama a atenção para o fato de que, apesar de existirem diferentes formas democráticas de selecionar diretores, há um questionamento que paira sobre o que “significa dirigir uma escola” e se “o verdadeiro órgão de direção política e estratégica de cada escola se localiza no interior dessa escola [...]”. Esse tensionamento me remete à ideia do que, em capítulo anterior, denominei como “mal-estar democrático”, onde, nessa proposição, Lima provoca uma reflexão sobre o fazer desse diretor, em que ele executa, de forma política e administrativa, algo que já foi decidido por outrem, desta forma, se caracterizando como um operacionalizador. É sob essa lógica que o autor vai sublinhar o modelo de colegialidade, em contraposição ao modelo unipessoal de gestão.

Retomando o escrutínio da Lei Estadual 14.044/2001 (GOIÁS, 2001), trago o último artigo, que trata do seguinte tema: “Art. 3º. As denominações históricas das unidades dos Colégios da Polícia Militar serão reguladas pelo Comandante-Geral da Polícia Militar, a quem compete estabelecer o brasão, os estandartes, as insígnias de comando e os demais símbolos que lhes forem pertinentes.” Vinha *et al.* (2021, p. 90) apontaram que: “Nos processos e rituais também figuram o reforço e o culto aos símbolos nacionais e elementos da identidade militar, porque o cultivo ao ‘patriotismo’ é um dos elementos primordiais para a formação do cidadão.”. Em um claro exemplo de demarcação de território, esses símbolos sugerem a ideia de que aquela instituição é um “Colégio Militar” – aspecto que já foi desmistificado em capítulo anterior – além, também, de enviar uma explícita mensagem de que aquele espaço é um quartel-escola.

Essa demarcação de território significa, semelhantemente, a materialidade da regulação dos comportamentos dos sujeitos que circulam nessas unidades. Mas, passa, ainda, uma outra mensagem, que vai ao encontro do imaginário social, que alcança a comunidade do entorno, que pode acreditar estar “protegida” por esse quartel-escola, compreensão que se adensa à hipermilitarização dos territórios e da crença na ação coercitiva como forma de controle dos indivíduos.

A dimensão da moral também se articula ao pensamento de Mouffe (2015, p. 73), quando considera que a política vem acontecendo dentro de uma esfera moral:

Devemos perceber que existe um mecanismo particular perverso em funcionamento nessas reações moralistas. Esse mecanismo consiste em assegurar a própria bondade por meio da condenação do mal existente nos outros. Denunciar os outros sempre foi uma forma eficaz e indolor de ter um alto conceito do próprio valor moral.

Essa demarcação moral, a partir da utilização dos símbolos militares na escola, carrega a pretensa tentativa de autoidealização de uma escola de qualidade, que escamoteia o seu real sentido e abandona os princípios do ensino público (LDB 9.394/96 – BRASIL, 1996). Vinha *et al.* (2021) compreenderam que

Há, assim, uma dissociação entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras, não é vista como uma questão pedagógica” (VINHA, NUNES, MENIN, TOGNETTA, MORO, 2021, p. 90).

Ainda a partir dos autores, compreendo que uma escola aos moldes de um quartel opera sobremaneira calcada em valores sociomorais, em que os professores e funcionários não-docentes se comportam como “agentes morais”, transmitindo valores, através de suas atitudes, julgamentos e decisões (VINHA, NUNES, MENIN, TOGNETTA, MORO, 2021, p. 90).

7.2.2 - A dinâmica organizacional dos CEPMG: uma análise a partir do Regimento Escolar

O Regimento Escolar é um documento que vai compilar as normas, regras e estruturas de funcionamentos das instituições escolares, quer sejam elas públicas, que sejam privadas, devendo, sobretudo, expressar a dimensão política, administrativa, pedagógica e disciplinar da instituição, não desconsiderando o seu diálogo direto com o Projeto Político Pedagógico da

unidade. Para a elaboração do documento, os segmentos de cada unidade escolar vão refletir, considerando, a rigor, a legislação educacional vigente, com especial observância dos marcos dispositivos de âmbito federal, e, de acordo com a sua subordinação, que tem relação com a oferta de ensino, deverão prestar também observância à legislação estadual e/ou municipal.

Os CEPMG possuem um Regimento Escolar único para todas as unidades. A última atualização do documento data de 22 de setembro de 2020. Organizado em 74 páginas, sob a forma de texto, segmentado por títulos e seções, contendo 277 artigos, sem sumário, disciplina sobre todo o funcionamento dos colégios militarizados do estado de Goiás. No Título III, disciplina sobre a estrutura organizacional dos CEPMG, organizados e subordinados da seguinte maneira, conforme o Art. 8º:

- I - Comando e Direção;
- II - Subcomando;
- III - Coordenação de Turno Especial;
- IV - Divisão Disciplinar do Corpo Discente.
- V - Divisão de Ensino:
 - a) Seção de Coordenação Pedagógica;
 - 1) Subseção de Coordenação de Componente Curricular;
 - 2) Subseção de Projetos e Eventos;
 - 3) Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática;
 - 4) Laboratório de Informática Educacional;
 - 5) Laboratório de Línguas;
 - 6) Subseção de Educação Física e Desportos;
 - 7) Banda de música/Corpo Coreográfico;
 - 8) Ateliê de Arte;
 - 9) Corpo Docente;
 - 10) Corpo Discente;
 - b) Seção de Recursos Didáticos;
 - c) Seção da Biblioteca Escolar;
 - d) Seção de Filantropia e Assistência Psicossocial ao Estudante;
 - e) Assistência Educacional Especializada.
- VI - Divisão Administrativa;
 - a) Seção de Finanças;
 - b) Seção de Compras;
 - c) Controle de Patrimônio;
 - d) Mecanografia.
- VII - Seção de Coordenação Técnica de Alimentação;
 - a) Subseção de Apoio e Serviços Gerais.
- VIII - Secretaria Geral.

Parágrafo Único. Será constituído ainda de órgãos auxiliares, visando à consecução de seus objetivos, sendo eles:

- I - Conselho Disciplinar;
- II - Conselho de Classe;
- III - Conselho Escolar;
- IV - Associação de Pais, Mestres e Funcionários;
- V - Grêmios Estudantil.

Sobre os princípios, fins e objetivos da Educação, expresso no Artigo 4º, determina que:

Art. 4º O ensino ministrado será baseado nos seguintes princípios, fins e objetivos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentro das normas previstas neste Regimento;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - valorização do profissional da educação escolar;
- VI - garantia de padrão de qualidade;
- VII - valorização da experiência extraescolar;
- VIII - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- IX - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação do ensino deste CEPMG.
- XVI - envolver a comunidade escolar na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, respeitada a especificidade da Unidade Escolar;
- XVII - promover a gestão participativa na comunidade escolar;
- XIX - fomentar e apoiar o Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmios Estudantil, envolvendo-os na responsabilidade de zelar pela manutenção do CEPMG;
- XXIII - promover a gestão democrática, assegurando ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos do CEPMG;
- XXIV - oferecer as recuperações da aprendizagem conforme previsão na Resolução CEE/CP nº 03, de 16/02/2018, e Parecer CEE nº. 11/2011 CEE, no art. 121 deste regulamento.
- XXV - Garantir e favorecer o cumprimento da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, REGIMENTO ESCOLAR, 2020).

A redação é bem semelhante à que se encontra disposta no artigo 3º da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), entretanto, uma leitura mais criteriosa revela as feições formalistas do documento, tendendo a apresentar uma harmoniosa correspondência entre o plano da orientação para a ação e o plano da ação organizacional (LIMA, 2018, p. 17). No Título III, o documento ressalta que a gestão escolar é compreendida da seguinte forma:

Art. 5º A gestão escolar democrática e colegiada é entendida como o processo que rege o funcionamento do CEPMG, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com a participação do Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), como unidade gestora dos CEPMG e de toda a comunidade escolar (COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, REGIMENTO ESCOLAR, 2020).

Os organismos colegiados, na redação do presente Regimento, a partir do desenho da estrutura, são tidos como órgãos auxiliares, não atrelados a nenhum outro setor, denotando seu aspecto de não subordinação. No entanto, vejamos o que uma leitura mais atenciosa revela.

7.2.2.1 – Do Conselho Escolar no contexto dos CEPMG

Conforme a Seção III, artigo 71, a concepção para os Conselhos Escolares nos CEPMG é:

Art. 71. O Conselho Escolar é órgão auxiliar do comando e direção, criado para mediar os interesses do CEPMG, composto de alunos, pais e/ou responsáveis dos alunos, professores e funcionários administrativos civis e militares do CEPMG.

§ 1º Será constituído mediante eleição. Terá estatuto próprio e se organizará segundo suas disposições.

§ 2º O Conselho Escolar estabelecerá um estreito relacionamento com o comando e direção, visando colaborar com as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas;

§ 3º Poderá integrar o Conselho Escolar o aluno que alcançar sua maioridade civil ou emancipação na forma da lei. (COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, REGIMENTO ESCOLAR, 2020).

O § 3º circunscreve os sujeitos aptos a participarem do referido organismo, apontando, já nessa determinação, a inscrição do Conselho Escolar (CE) em uma desigualdade categórica significativa, ao que Tilly determina ser:

[...] tanto a organização dos principais atores políticos em torno das fronteiras de desigualdades categóricas significativas e o estabelecimento das leis para a participação política que corresponda àquelas fronteiras – especialmente quando as partes excluídas são aquelas cujas desigualdades categóricas já deixam desvantagem de modo geral – é algo que compromete a democracia (TILLY, 2013, p. 131).

Considerando que os CEPMG têm oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, logo, seu maior público são crianças, adolescentes e jovens, com idades entre 11 e 18 anos, pelo menos não considerando as distorções idade-série. Nesse sentido, o teor legalista e formalista, com base em Lima, aparece aqui de forma explícita, que exclui de boa parte dos estudantes a chance de ocupar um assento no referido organismo. Para melhor elucidação, recorro à Bittencourt (2022, p. 60), sobre o aspecto da participação, em que autora assinala que “quem participa assume a decisão compartilhada de identificar os problemas e demandas de seu coletivo ou do espaço que compõe como um todo”.

Borde e Bernardo (2017, p. 28) afirmam que o CE “se constitui como um espaço de ação, de envolvimento da comunidade escolar e local, caracterizando-se um colegiado que tem liberdade de escolha e vontade política.”. Apesar de não me afeiçoar ao termo *envolvimento*, por entender que está atrelado a uma forma de participação espontaneísta, concordo que, sem a possibilidade de expressão da vontade política dos sujeitos, não será possível a construção de uma cultura democrática na escola e, tampouco, da oportunidade de

que os estudantes vivenciem experiências democráticas. No caso do CE em questão, ele só garante essa possibilidade a um determinado grupo, em detrimento de outros grupos.

Na proposição do Regimento, a Portaria Ministerial nº 2.896/04 (BRASIL, 2004), que institui o CE como política nacional, é ignorada, não sendo mencionadas como as funções propositiva, mobilizadora, fiscalizadora e deliberativa serão articuladas ao fazer, na dinâmica das unidades, em um outro exemplo claro de escrita formalista, como sugere Lima (2018, p.17).

A conclusão sobre a forma como o Regimento Escolar normatiza a participação dos sujeitos coloca o caráter democrático desse espaço decisório em uma posição de baixa intensidade na escala da democracia ou, como prefere Tilly (2013), fere a dimensão da amplitude, visto que há um grupo excluído desse espaço, impossibilitado de participar, em que houve, conforme sugerem Gabriel e Castro (2022, no prelo), pouca sensibilidade de uma gestão democrática.

7.2.2.2 A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) no CEPMG

A Seção IV, no artigo nº 75 do Regimento, declara: “A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)⁸⁵ é órgão auxiliar e representativo criado para mediar os interesses do CEPMG e da sua comunidade escolar” (COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, REGIMENTO ESCOLAR, 2020).

No que concerne à dinâmica proposta para esse órgão auxiliar, a APMF possui um estatuto próprio, se organizando segundo as suas disposições, porém não possuindo alcance de intervenção nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas dos CEPMG, apesar de o Regimento fazer menção de que o órgão deverá estabelecer estreito canal de comunicação com seu Comando e Direção, tendo em vista a colaboração para o alcance dos objetivos, conforme os parágrafos 1º e 2º do artigo 75. Em uma redação minimamente contraditória com os pressupostos de um colegiado, considerando que não é feita nenhuma

⁸⁵ Sobre as Associações, Souza (2019, p. 20), contribui trazendo que: “Passado o período colonial e inicial da república brasileira a Caixa Escolar passou a desempenhar um papel mais abrangente passando a ser denominada Associações. Essas transformações se deram pela expansão das escolas; pela priorização da reorganização no ensino proposta após a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde, em 1930 e, sobretudo, pela promulgação da Constituição de 1934 que pela primeira vez reservou recursos públicos para ao financiamento da educação. Porém, nos períodos de ditadura (1935 e 1964) a vinculação foi suprimida e os recursos da Caixa Escolar foram importantes para as escolas. No bojo da redemocratização e com o reestabelecimento da vinculação de percentual mínimo no ensino e suas novas demandas sobre descentralização e gestão democrática a Caixa Escolar se transformou, em muitas redes de ensino, em unidade executora do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”.

menção da sua articulação com demais órgãos, o que o Regimento faz questão de deixar bem claro, que a entidade (a APMF) “poderá receber contribuições voluntárias de pessoas físicas e jurídicas” (Art. 75, § 3º). Tal “possibilidade” é ratificada no parágrafo seguinte, apontando que “§ 4º A entidade destinará seus recursos para prover as despesas gerais do CEPMG, bem como para a melhoria do ensino e na forma estabelecida em seu estatuto.”.

Além desses aspectos estranhos à dinâmica organizacional de uma escola pública, o Regimento ainda destaca, no Artigo 77, que, uma vez eleita a nova diretoria da APMF, esta deverá buscar “imediata parceria com o Comando e Direção do CEPMG para o crescimento de todo o processo de ensino-aprendizagem da Unidade escolar”. A palavra ‘parceria’ não se articula com um regime de colegialidade, noutras palavras, a redação sugere o entendimento de que a existência da APMF foi a apropriação elástica que o Regimento encontrou, para que uma escola pública - que já têm previsto por lei o recebimento de verbas públicas – realize arrecadação de recursos financeiros.

De acordo com o artigo 206 da CF/88 (BRASIL, 1988), no inciso IV, que garante a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, no acolhimento de denúncias, o Ministério Público do estado de Goiás (MP/GO), em dezembro de 2019, por intermédio da 13ª Promotoria de Justiça de Anápolis, agiu e:

ingressou com ação de execução de título judicial contra o Estado de Goiás, os colégios estaduais Arlindo Costa, César Toledo e Gabriel Issa e as associações de pais e mestres das três unidades de ensino, para que deixem de cobrar taxa de matrícula e contribuição mensal dos estudantes. Também não deverão cobrar por material de uso coletivo, incluindo resma de papel; por uniforme; não praticar qualquer conduta vexatória de exposição aos alunos e pais ou responsáveis em filas separadas, bem como o acesso ao site GR8 e atividades extracurriculares (MINSTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS, 2019).

Ainda conforme a matéria no sítio eletrônico do MP/GO, a ação foi julgada procedente, tendo sido transitada em julgado em 2018, ou seja, não cabiam mais recursos. Mas, apesar disso, denúncias diversas demonstravam que a decisão judicial estava sendo sumariamente descumprida, sendo apurado:

que as unidades escolares formaram associações de pais, mestres e funcionários para captar os recursos. No entanto, de acordo com o MP-GO, não é realizada prestação de contas dos valores recebidos mensalmente aos pais, alunos, professores e funcionários das unidades. Também foi comprovado que os que não podem contribuir são bloqueados no acesso ao site GR8, onde é feito o acompanhamento de notas, atos disciplinares, frequência, matérias das provas e trabalhos. Os que não pagavam os valores estavam sendo colocados em filas separadas no ato da matrícula (MINSTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS, 2019).

Não foram localizadas, no sítio do MP/GO, outras notícias a respeito do ocorrido, mas é possível comprovar que a arrecadação de recursos financeiros continua sendo realizada via APMF, em, pelo menos, uma unidade do CEPMG e que, ao contrário do que apresentou o reclame da ausência de prestação de contas desses fundos, o CEPMG Nivo das Neves realizou a arrecadação, inclusive durante os dois anos mais avassaladores da pandemia de COVID-19 no Brasil, conforme informação disponível no site da unidade.

As Figuras 1, 2, 3 e 4 comprovam a afirmação da organização das prestações de contas dessa unidade:

Figura 1: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves

APMF CONTAS 2019 | cepmgnn.com

https://www.cepmgnn.com/apmf-contas-2019?lang=pt

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR
COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
UNIDADE "NIVO DAS NEVES"

SEDUC
Secretaria de Estado
de Educação

GOIÁS
É POR
VOCE
QUE A
GENTE
FAZ
GOVERNO DO ESTADO

CEPMG INÍCIO S.O.S ADM ENCICLOPÉDIA EVENTOS PROJETOS MARKETING EDITORIAL SCOUTS CONTATOS FOTOS

APMF
ASSOCIAÇÃO DE PAIS,
MESTRES E FUNCIONÁRIOS

78948

**Prestação de
contas**

Movimentação Financeira Realizada Nos Anos de 2019 a 2021

CEPMG NN
Escola de Civismo e Cidadania

0196512

Colégio Militar

24°C Parc. nublado

POR 21:58
PTB2 25/04/2022

Fonte: <https://www.cepmgnn.com/apmf-1?lang=pt>

Figura 2: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves (janeiro a abril)

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR
COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
UNIDADE "NIVO DAS NEVES"

Movimentação Financeira Realizada Nos Anos de 2019 a 2021

Mês de Referência	2019	2020	2021	2022
JANEIRO	59.428,00	6.465,00	5.630,00	40.255,00
FEVEREIRO	59.445,00	46.995,00	18.640,00	45.476,00
MARÇO	60.010,00	39.526,00	36.590,00	39.520,00
ABRIL	70.730,00	19.820,00	25.785,00	

CEPMG NN
Escola de Civismo e Cidadania
Colégio Militar
0196512

Fonte: <https://www.cepmgmn.com/apmf-1?lang=pt>

Figura 3: Movimentação Financeira entre os anos 2019 e 2021 no CEPMG Nivo das Neves (maio a dezembro)

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR
COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
UNIDADE "NIVO DAS NEVES"

MAIO	54.500,00	21.610,00	26.355,00	
JUNHO	47.525,00	20.235,00	23.235,00	
JULHO	34.995,00	17.170,00	23.600,00	
AGOSTO	67.635,00	22.785,00	14.638,00	
SETEMBRO	50.470,00	24.785,00	26.530,00	
OUTUBRO	47.880,00	37.120,00	28.732,98	
NOVEMBRO	47.780,00	22.335,00	72.662,98	
DEZEMBRO	62.555,00	20.371,00	20.220,00	

CEPMG NN
Escola de Civismo e Cidadania
Colégio Militar
0196512

Fonte: <https://www.cepmgmn.com/apmf-1?lang=pt>

De acordo com o que se encontra no espaço destinado da APMF da unidade, as contribuições são de caráter voluntário. É feito, no entanto, um apelo ao “sócio contribuinte”, além de incentivos para que as contribuições sejam realizadas regularmente, como segue:

Olá senhores pais. Suas contribuições voluntárias são muito importantes para nós, para nossa Escola. São estas contribuições que nos permite, realizar o imaginável e inimaginável para seus filhos. Nossa escola hoje é uma escola moderna, tecnológica, inclusiva ... é a escola dos sonhos. Basta percorrer nossos corredores, banheiros, praças, ginásio de esportes, salas de aulas, laboratórios e salas especiais, para vislumbrarmos o que foi realizado nestes três anos com estas valiosas doações e contribuições (sic)

As contribuições dos Sócios, são estritamente voluntárias e de caráter filantrópico, necessárias para o fomento de Obras, reformas físicas, apoio pedagógico de excelência, reforço na merenda escolar servida a todos os nossos alunos, contratação de professores e funcionários especializados, realização de projetos especiais, manutenção da enfermaria e serviços gerais, aquisição de Agendas Escolares e Carteirinhas Estudantis, manutenção da mecanografia do CEPMG (cópias, tonners, documentos, apostilas, etc), aquisição de tecnologias diversas e manutenção diária da escola.(sic)

Em nome deste CEPMG de excelência, agradecemos pelo apoio e confiança. (APMF, COLÉGIO NÍVO DAS NEVES).

Os argumentos e a destinação das verbas não condizem com a norma vigente, visto que, conforme disposto no Art. 59, “as obras físicas no CEPMG estarão sujeitas a prévia autorização da Secretaria de Estado da Educação e Cultura e Comando de Ensino da Polícia Militar”. Se as obras estão sob a condição do referido artigo, a quais obras estaria se referindo a unidade? A cobrança, já entendida como indevida pelo MP/GO, também vai se constituir como inconstitucional e de caráter desdemocratizante, no que tange à dimensão do caráter mutuamente vinculante, a considerar que essa dimensão dispõe sobre o movimento que os indivíduos realizam em torno do Estado, em troca de obtenção de benefícios (TILLY, 2013).

Conforme Teixeira (1977, p. 72):

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalhos essenciais à democracia.

O modelo de militarização frustra essa perspectiva de Anísio Teixeira. Na verdade, esse modelo subverte a lógica democrática em muitos sentidos, como aqui já dito. Ultrapassa inclusive a dimensão de democracia para um ataque diametralmente constitucional e de cunho legal. Mais um exemplo disso é que, para além do que já foi exposto, referente às arrecadações, os “sócio contribuintes” ainda são reconhecidos na unidade por categorias, de acordo com as suas contribuições mensais, conforme mostra a Figura 4:

Figura 4: Categorias de Sócio Contribuintes do CEPMG Nivo das Neves

SOCIO CONTRIBUINTE | cepmg

https://www.cepmgmn.com/apmf-1?lang=pt


POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR
COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
UNIDADE "NIVO DAS NEVES"




1. Até R\$ 50,00 ★
 2. R\$ 75,00 ★★
 3. R\$ 100,00 ★★★
 4. R\$ 120,00 ★★★★

Após a confecção do Cartão de Sócio Contribuinte Voluntário, o participante receberá um prospecto indicativo com todas as Empresas Conveniadas e Valores dos Descontos concedidos. A Empresa participante se reserva no direito de efetuar a devida consulta neste Site para identificação do Sócio e validade da Carteirinha de Sócio-Contribuinte.


CEPMG NN
 Escola de Cívismo e Cidadania


0196512

Colégio Militar

Fonte: <https://www.cepmgmn.com/apmf-1?lang=pt>

Mas o que de fato esse modelo de escola também pode ser? Tomemos como base o que consideraram Kulkarni e Hubbard (2009) sobre o modelo escolar nos Estados Unidos da América, nas últimas décadas do século XX. As autoras afirmaram que, nesse período, a responsabilidade pela melhoria do sistema público de educação no país passou dos técnicos em educação para a comunidade em geral. A introdução ao assunto começou com “o direito dos pais” que se parecia com uma acentuada privatização e mercantilização da educação. Contam, ainda, que educadores, pais, empresários e políticos se mobilizaram em apoio à ideia de um modelo de escola que viesse solucionar os problemas do sistema público americano. (KULKARNI; HUBBARD, 2009)

Como forma de promoverem a inovação educacional, a competição e o exacerbamento pela performatividade, as escolas *charter* foram recebidas com atenção. A primeira escola foi inaugurada, ainda em 1992, e a expansão do modelo ocorreu rapidamente. Em pouco tempo, eram 4.200 escolas, com um atendimento de mais de 1,2 milhões de estudantes. Há diferentes tipos de escolas charters para diferentes perfis socioeconômicos, aspecto que dificulta na hora de estabelecer uma métrica sobre a eficácia dessas escolas. Mas o que se torna mais interessante, no exercício de relacionar os CEPMG no Brasil com a origem dessa política nos EUA do final do século XX, se deve ao cunho contratual em que operam, sob a lógica de uma concessão, em que os contratos podem ser renovados ou não. Outra curiosa relação é que

essas escolas, em sua origem, se distanciavam das regras e dos regulamentos propostos pelos sindicatos, havendo liberdade para contratar ou demitir funcionários (KULKARNI; HUBBARD, 2009, p. 223)

Ainda sobre os EUA, em uma discussão mais recente, Freitas (2018) apresentou que a crescente violência no país norte-americano tem, entre outras causas, motivações nas privatizações das escolas, e que as cobranças por resultados alcançadas pelas reformas empresariais têm ocasionado também um aumento do controle disciplinar e, até mesmo, a segregação de estudantes de origem mais pobre, dentre os quais, principalmente, os negros estão incluídos. Freitas ainda sinaliza que o debate sobre a inserção da polícia nas escolas, aliado ao endurecimento das regras disciplinares, tem ocupado lugar de destaque (FREITAS, 2018, p.118). Essa análise é uma hipótese que carece de mais pesquisas e aprofundamentos, e aqui aparece apenas como uma questão disparadora, para imaginarmos como a perspectiva neoliberal se adensa com características muito semelhantes, fazendo jus a sua concepção globalizante.

Diante disso, constatou-se que essas unidades públicas, apesar de já contempladas com as verbas previstas em lei, quer sejam oriundas do Tesouro do estado de Goiás, quer sejam verbas advindas do governo federal, tais como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE⁸⁶), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre outros⁸⁷, ainda contam com uma verba extra, custeada por indivíduos que já contribuem com impostos, os quais são, por lei, destinados à manutenção da educação pública. Motta e Leher (2017, p. 251) asseguram que é “nesse contexto de retrocesso do retrocesso, declaradamente em prol do capital, o controle social é fundamental, a fim de bloquear possíveis tensões”, e, sob essa definição, uma escola militarizada parece encarnar idealmente esse contexto retrógrado, sob o discurso da qualidade dos serviços prestados. Em Gawryszewski, Motta e Putzke (2017, p. 729), esse arranjo seria mais uma das “novas possibilidades de mercado sob a tutela do Estado”.

⁸⁶ De acordo com Souza (2019, p. 20), o PDDE: “é um programa administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Foi criado, em 1995, pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública de educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo é promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e incentivar a autogestão escolar”.

⁸⁷ Sobre esses e outros repasses que as escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal têm direito, consultar o sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da página: <https://fnde.gov.br>

7.2.3.3 O Grêmio Estudantil nos CEPMG

O Regimento dos CEPMG normatiza o Grêmio Estudantil em três artigos e dois parágrafos únicos, assim dispostos:

Art. 79. O Grêmio Estudantil é um órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente, criado na forma da legislação em vigor.

Parágrafo Único. Terá estatuto próprio reconhecido pelo Comando e Direção do CEPMG, em consonância com as prescrições deste Regimento.

Art. 80. O Grêmio Estudantil tem por finalidade:

I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;

II - contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade;

III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento.

Parágrafo Único. É vedada atividade político-partidária por parte do Grêmio Estudantil e a que prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar, principalmente o bom andamento das atividades pedagógicas.

Art. 81. A Direção do Grêmio Estudantil é constituída, na forma da legislação em vigor, por alunos regularmente matriculados, não repetentes, possuindo comportamento disciplinar excepcional e apresentando um rendimento escolar satisfatório.

Cabe, no entanto, destacar que a referida redação possui teor idêntico ao da lei Suplicy de Lacerda (BRASIL, 1964), aprovada em 1964, diante do novo regime político do país àquela época⁸⁸. O primeiro aspecto que merece destaque é o da ausência de diálogo e

⁸⁸ LEI SUP LIC Y

O novo regime político organizado em abril de 1964 tinha no movimento estudantil um forte elemento de antagonismo, razão por que o governo procurou substituir as entidades estudantis existentes, regidas pelo Decreto Café Filho, de 1955, por outras, controladas direta ou indiretamente pelo Ministério da Educação. O instrumento legal dessa tentativa de controle foi a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy, devido ao nome do ministro da Educação que a patrocinou, Flávio Suplicy de Lacerda. A lei determinava que os diretórios acadêmicos (DAs) continuariam tendo existência obrigatória nos estabelecimentos de ensino superior. Os estudantes das universidades teriam seu Diretório Central de Estudantes (DCE) composto de representantes dos DAs. Estes se reuniriam, também, para organizar os diretórios estaduais de estudantes (DEEs), os quais, por sua vez, comporiam, por meio de representantes, o Diretório Nacional de Estudantes (DNE). A lei assegurava a participação de representantes discentes junto aos órgãos de deliberação coletiva e aos departamentos das instituições de ensino superior, designados pelos estudantes. Atendia, também, antiga reivindicação do movimento estudantil, tornando obrigatório o voto para a eleição das diretorias dos DAs. Em compensação, vedava aos órgãos de representação estudantil “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. Além disso, a lei procurava limitar e desincentivar a participação das diretorias das entidades, tornando inelegíveis os estudantes repetentes, dependentes ou matriculados em regime parcelado, proibindo o abono de faltas pela participação nos DAs. Ao contrário do que acontecia até então, com as entidades estudantis gerindo seu processo eleitoral, a lei determinava que as eleições para os diretórios deveriam ser acompanhadas por um professor designado pela direção da escola ou da universidade. A fiscalização do cumprimento da lei deveria ser feita pelas congregações ou conselhos departamentais, no caso dos DAs; pelos conselhos universitários, no caso dos DCEs, e pelo Conselho Federal de Educação, no caso dos DEEs e do DNE. As universidades e as entidades estudantis existentes deveriam adaptar seus estatutos à lei no prazo de 60 dias. Para não deixar dúvidas sobre a determinação do governo, a lei estipulava que os diretores de faculdade ou reitores de universidade incorreriam em “falta grave” se permitissem ou tolerassem o não cumprimento das novas normas por ação ou por omissão. Diante da Lei Suplicy, os estudantes se dividiram. Uma corrente era favorável à participação nos “DAs oficiais” mantendo-se ou não entidades “livres” paralelas. Outros defendiam o boicote aos “DAs oficiais”, anulando seus votos nas eleições obrigatórias. Esta última posição prevaleceu, fazendo com que após a contenção política

horizontalidade nas relações entre os demais organismos colegiados, fator que acentua a minha hipótese de uma promessa meramente formalista, porém pouco produtiva no campo das ações. Conforme sugeriram Abdian, Andrade e Parro (2017), as práticas cotidianas, os modos como os sujeitos operam e as combinações dessas operações se configuram como uma cultura. Logo, depreendo que, quanto mais as combinações se aproximarem de interlocuções com outros sujeitos, no interior da escola, que também se movimentam em torno de premissas democráticas, a chance de ampliação da lógica democratizante se encorpa e se incorporam mais chances de assumir uma relação mais horizontal.

O segundo parágrafo ocupa baixa intensidade na escala da democracia, pois expressa uma determinação que extrapola a gerência que a escola tem sobre a vida e as vontades políticas dos sujeitos, ao proibir atividade político-partidária, numa acentuada manifestação de controle e apagamento da vida política de crianças, adolescentes e jovens, por um mecanismo normativo da escola. A respeito disso, Teixeira (2009) enfatiza que as escolas devem ser organizações locais e, sendo públicas, nem por isso perderão de vista o contato com a saudável diversidade que vai lhe conferir a variedade e a multiplicidade de órgãos de controle (TEIXEIRA, 2009, p.52). Para ele, a “escola pública é o instrumento da integração e da coesão da ‘grande sociedade’”, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade” (TEIXEIRA, 2009, p. 53). Esse parágrafo denota o aspecto desdemocratizante e de como nele reside o esvaziamento do sentido da formação política e de reflexão, a partir do Grêmio. Observo que, além de tudo isso, essa proibição vai se enquadrar na dimensão da igualdade (TILLY, 2013, p. 28), que cria uma “ordem hierarquizada bem definida, com direitos e obrigações muito desiguais” e, no meu entendimento, a desigualdade está em optar por participar de um grupo, tendo que renunciar à participação de outro, ainda que fora da escola.

Como asseverou Vinha *et al*:

É um universo fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. Esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada em procedimentos, normas e valores militares. Assim como na PM, os princípios que passam a reger a relação com os estudantes são a hierarquia rígida e a disciplina inflexível e consequente

iniciada pela promulgação do Ato Institucional nº 5, o Decreto Aragão, sucessor da Lei Suplicy, fosse aplicado com mais intensidade. Assim, no início de 1970, poucos eram os estabelecimentos de ensino superior onde existiam diretórios acadêmicos, “oficiais” ou “livres”. Foi só a partir de 1973 que os estudantes começaram a organizar entidades “livres” que vingaram, instituindo o voto direto para os DCEs e fazendo as entidades “oficiais” saírem dos limites da Lei Suplicy. Disponível em <http://.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-suplicy> Acesso em: 10. set.2022.

subordinação e obediência (VINHA, NUNES, MENIN, TOGNETTA e MORO, 2021, p. 90).

O artigo 81 vai imprimir uma outra lógica antidemocrática, seletiva e excludente, relacionando um comportamento exemplar, a capacidade de participar de um espaço que é direito dos estudantes. Não restringe somente ao comportamento exemplar, mas ao bom desempenho dos alunos e alunas. Outro aspecto desdemocratizante e desarticulado com a gestão democrática é a não previsibilidade de eleição dos alunos, levando ao entendimento de que esses alunos devem ser selecionados por outro ou outros critérios, os quais não consideram a participação e a livre escolha como premissas.

7.3 Aderência, resistência ou resiliência: quais perspectivas para a militarização da educação no Brasil?

Teixeira (1997) advertiu que “Reacionarismo e conservadorismo parecem cousas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.” A advertência do autor faz sentido, ao que a reportagem do Jornal O Globo, de 15 de maio de 2022 (O GLOBO, 2022) apontou, sobre o tamanho da militarização no Brasil. Apesar de representarem 0,1% das escolas públicas, as escolas cívico-militares tiveram seus orçamentos triplicados, desde o seu lançamento, em 2019. De acordo com a reportagem, o valor anual que era de R\$ 18 milhões de reais, passou para R\$ 64 milhões e é um dos dez maiores orçamentos discricionários da educação básica, contando com o dobro do previsto para a implementação do Novo Ensino Médio, que, segundo a reportagem, é de R\$ 33 milhões de reais. Destes 64 milhões, até maio de 2022, já foram investidos 22 milhões para as Escolas Cívico-militares (Ecim).

A forma de repasse dos recursos às instâncias subnacionais e ao Distrito Federal é prevista, através de Portarias que regulamentam a execução do Pecim, visando à implantação das escolas em território nacional. Para 2022, a Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021), estabeleceu duas formas de pactuação entre o governo federal e as instâncias, mais o Distrito Federal, conforme o artigo 13 do Capítulo V:

DOS MODELOS DE PACTUAÇÃO

Art. 13. O Pecim disponibilizará duas formas de pactuação a serem escolhidas pelo MEC:

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal: o Ministério da Defesa, mediante parceria com o MEC, disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, os municípios e o Distrito Federal farão os investimentos necessários nas instalações e infraestrutura para a adaptação das escolas regulares selecionadas para a implementação do modelo de Ecim; e

II - Modelo de Repasse de Recursos: o MEC fará o aporte financeiro, por meio do PAR, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo de Ecim (BRASIL. 2021).

O robusto investimento tem relação com a aceleração da implementação do modelo da segunda geração da militarização de unidades públicas, aqui nesta pesquisa, compreendida como as Escolas Cívico-militares (Ecim). Em 2021, mais de 100 unidades públicas aderiram ao Programa e a intenção é que, até o final de 2022, o país conte com cerca de 216 Ecim, conforme a previsão inicial do Projeto (CASA CIVIL, 2022). A **aderência** dos municípios e estados concorre com a militarização de primeira geração, especificamente no estado de Goiás, conforme já apresentado anteriormente e constante no Anexo – A. Além das escolas militarizadas de primeira geração, Goiás fez também adesão ao Pecim. Em dezembro de 2020, a secretária de educação, Fátima Gavioli, afirmou que: “As Escolas devem ser implantadas prioritariamente em regiões violentas e de vulnerabilidade social [...]” e que [...] “essas unidades escolares não têm que ser instaladas no centro da cidade.” (GOIÁS, 2020). Na ocasião, a titular da pasta debateu sobre o financiamento para a implantação de quatro escolas do modelo cívico-militar e, através do pedido do deputado federal, Victor Hugo (PSL), a secretária solicitou agilidade nos repasses de recursos financeiros, alertando que, àquela época, 40 CEPMG já aguardavam pelas verbas via emendas parlamentares (GOIÁS, 2020).

Se, de um lado, a militarização de escolas públicas se expande e ganha vulto de política educacional, a partir do Pecim, de outro, há uma corrente de resistência a esse processo. Um grupo de professores, pesquisadores, e trabalhadores da educação, pertencentes às redes da educação básica dos estados de Goiás, São Paulo, Paraná, Bahia, Amazonas e do Distrito Federal, e, também, do Ensino Superior, da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Federal de Goiás (IFG), da Universidade de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), se organizaram em rede, com os seguintes objetivos:

- a) promover estudos e pesquisas sobre a militarização da educação no Brasil, com o intuito de estimular à pesquisa, produzir e difundir conhecimento sobre a temática;
- b) desvelar as intenções político, pedagógica e ideológica dos processos de militarização da educação e das escolas;
- c) produzir banco de dados sobre a Militarização da Educação no Brasil;
- d) denunciar a militarização das escolas, nos seus diferentes formatos e entes federados, e as violações de princípios e direitos, ocorridas no interior das unidades escolares;
- e) reunir pessoas interessadas na discussão da militarização da educação e das escolas no Brasil;

- f) atuar com outros movimentos de resistência em defesa da educação e da escola pública;
- g) promover a formação continuada dos participantes da Rede, no que refere a temática;
- h) articular com diferentes instituições cursos de extensão, eventos científicos e disciplinas em programas de pós-graduação sobre a temática;
- i) estabelecer diálogos com a comunidade escolar, a pesquisa, a promoção de estudos e debates sobre a militarização, como se mobilizam com outros setores da sociedade contra esse modelo educacional (RePME, documento sem data).

A Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), a partir de uma construção coletiva, elaborou uma carta de apresentação (Anexo – B), com objetivos e justificativas, dentre as quais ressaltam “que a atual conjuntura está permeada por políticas e programas conservadores e reacionários que têm causado retrocessos no processo civilizatório e tem dificultado a implementação de um projeto emancipatório de educação” (RePME,2022). O movimento de resistência tem alcançado conquistas significativas para o campo, além de contribuírem com um debate qualificado, pautado em pesquisas científicas que demonstram a ilegalidade, o retrocesso e a inconstitucionalidade da militarização das escolas no país⁸⁹.

Uma das recentes conquistas da RePME, através da participação da pesquisadora Catarina Santos, integrante da RePME, foi a resposta da Promotoria de Justiça e Defesa da Educação (PROEDUC), do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, através da Recomendação nº003/2022 – PROEDUC, de 10 de maio de 2022. O documento é uma resposta ao ocorrido em uma Ecim do Distrito Federal, Centro Educacional 01 da Estrutural, que apresentou, dentre outros aspectos:

CONSIDERANDO que matérias jornalísticas recentes divulgaram as circunstâncias da exoneração da Vice-diretora do Centro Educacional 01 (CED 01) da Estrutural, uma das 4 primeiras escolas a aderir ao projeto-piloto de modelo cívico-militar, e relevaram o inconformismo da professora com a metodologia, adotada pelo Comandante Disciplinar da referida escola, de encaminhar alunos para a Delegacia da Criança do Adolescente para registro de ocorrência por ato infracional análogo a suposto desacato (MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, 2022) (grifo deles).

Dentre as considerações feitas pelos promotores de justiça, Anderson Pereira de Andrade e Fernanda da Cunha Moraes, que assinam o referido documento, revela-se o inconformismo de uma profissional da educação da escola, com a metodologia disciplinar adotada pelo Comandante Disciplinar da CED 01 – Estrutural. O episódio ganhou repercussão nacional, tendo em vista que, após o embate com o Comandante, a vice-diretora foi exonerada. A manifestação da Promotoria demonstra um adensamento aos reclames da

⁸⁹ Pesquisa aprovada para financiamento através da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL do CNPq.

sociedade contra esse modelo educacional, o que entendo ser um movimento de hidratação da democracia, conforme sugere Amaral (2019).

Outro documento também é produzido pela 2ª Promotoria de Justiça e Defesa da Educação (PROEDUC), a partir do ocorrido na unidade escolar, tanto no que se refere à denúncia de violação dos direitos dos adolescentes, com explícito abuso de poder e autoridade, o que ocasionou a manifestação da vice-diretora, quanto na sua decorrente exoneração. O Despacho (ANEXO – C), assinado pelos mesmos promotores, revoga a NOTA TÉCNICA No 001/2019 – PROEDUC/MPDFT. (MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, 2022), justificando, dentre outros motivos, o seguinte:

Conforme salientado no despacho anterior, apesar da significativa ampliação do projeto ao argumento de sucesso do modelo, transcorridos 3 anos desde o início da implementação da Gestão Compartilhada, não apresentou a Secretaria de Educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das unidades participantes, tampouco o índice de evasão escolar, índice de aprovação/reprovação, número de pedidos de transferências, entre outras informações requisitadas pelo Ministério Público, a fim de demonstrar a melhoria na qualidade do ensino (MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, 2022).

Ao que decidiu:

Diante do exposto, a atual Promotoria de Justiça de Defesa da Educação resolve revogar a Nota Técnica no. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT que concluía pela legalidade da implementação de projeto-piloto de Escola de Gestão Compartilhada, iniciado com a Portaria Conjunta no 01, de 31 de janeiro de 2019 – SEEDF/SSPDF (MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, 2022).

O documento é resultado não só do ocorrido na unidade, como também das manifestações do Deputado Distrital Fábio Felix, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que se somam aos trabalhos realizados pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa, juntamente com a ação do Observatório de Militarização das Escolas, acrescidos do acolhimento de denúncias de supostas violações dos direitos humanos no cotidiano dessas escolas (DESPACHO, MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, 2022, p. 3).

Esse documento, resultado da mobilização dos sujeitos, vai ao encontro do que Mouffe (2015) define como confrontação agonística:

Muitos teóricos liberais se recusam a reconhecer a dimensão antagonística da política e o papel dos afetos na construção das identidades políticas porque acreditam que isso poria em risco a realização do consenso, que eles consideram o objetivo da democracia. O que eles não percebem é que, longe de pôr em risco a democracia, o confronto agonístico é a condição mesma de sua existência. A especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e na legitimação

do conflito e na recusa de suprimi-lo por meio da imposição de uma ordem autoritária (MOUFFE, 2015, p.28).

Minha hipótese é a de que a posição contrária que diferentes grupos têm assumido diante da militarização de escolas pode – e vai – contribuir para que, a médio e longo prazo, o *ethos* instaurado na sociedade de que esse é o modelo ideal de escola seja desmistificado. Porém, tudo vai depender de mais pesquisas, sobretudo aquelas relacionadas aos resultados educacionais. Atualmente, após dois anos de modelo híbrido, o cenário continua preocupante. A violência que ocorre entre alunos e de alunos contra profissionais da educação, e, em alguns casos, de profissionais contra alunos, certamente não será resolvida com métodos militares.

Vinha e Nunes (2020, p. 2) chamam a atenção para o fato de que as notícias veiculadas pela mídia sobre atos de violência que ocorrem nas escolas são abordadas de forma inadequada, causando indignação e repúdio da sociedade, que tende a exigir uma solução rápida para o problema. É nesse sentido que o *modus operandi* da militarização de escolas encontra adesão, porque a violência é, de fato, aspecto que deve ser combatido em qualquer espaço, mas não será pela via da repressão que obteremos sucesso. Vinha e Nunes (2020, p. 3) ainda apontam que “a capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas.”

Os autores ainda destacam que há diferentes faces da violência escolar e que as próprias práticas da cultura escolar podem desencadear formas de violências contra crianças, adolescentes e jovens, tais como: “pelo modo como as classes são compostas, pela atribuição de notas, pelas regras autoritárias e destituídas de significados, pelas palavras desdenhosas dos adultos, pelas punições e os atos tomados pelos alunos como injustos ou racistas, entre outros” (VINHA e NUNES, 2020, p.3). O exacerbamento da disciplina aos alunos, proposto pelo modelo da militarização, traz a sensação de controle e ordem sobre os discentes. Só que é uma pseudo tranquilidade imposta pelo silenciamento e pelo medo.

Nesse sentido, essa “escola boa” é desejada inclusive por profissionais da educação. Exemplo disso foi o processo de escuta da comunidade escolar, realizado no CED – 01 Estrutural, no início do ano letivo de 2019. Na ocasião, a diretora da escola, Estela Acioly, após um baixo quórum para a votação sobre a adesão do modelo, disse que faria novo processo de consulta, retrocedendo dias depois da decisão, alegando que as assinaturas recolhidas eram suficientes e que a comunidade estaria a favor da implantação do modelo. (AGÊNCIA BRASIL, 2019). Na mesma matéria, o clima de dúvida entre os professores repousava sobre a narrativa da **resiliência** pedagógica, que acreditava que tal modelo poderia trazer mais projetos para a unidade, como trouxe a reportagem:

Entre os professores, o clima era de dúvida. A professora de língua portuguesa, Sílvia de Oliveira Rocha, defendeu a necessidade de ações estruturais para melhoria da educação. “Há necessidade de investimento educacional. Com a militarização vai vir música, esporte, isso há de se ter em todas as escolas da rede. Além disso, são necessários outros profissionais, como orientadores, psicólogos. Toda estrutura para que se tenha índices melhores”, disse (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

A partir dos documentos produzidos pelo MP/DF, e suas considerações, já sabemos que o CED-01 Estrutural não tem correspondido às expectativas iniciais de parte da comunidade escolar. Não há erro em desejar projetos, atividades e melhores condições de trabalho. Contudo, há um equívoco em se acreditar que tal melhoria se materialize por uma via antidemocrática e contrária à natureza do próprio fazer docente. Sobre isso, encontro em Mészáros apoio para compreender como essa resiliência é danosa e vai ao encontro do modelo consensual, criticado por Chantal Mouffe, quando o autor afirma:

Muito se fala hoje nas sociedades capitalisticamente avançadas sobre a *agenda do respeito*. Consiste na ilusória projeção de resolver a *crise de valores* cada vez mais aprofundada – manifesta na forma da crescente criminalidade e delinquência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação à sua sociedade – por um apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado “respeito pelos valores da cidadania democrática”. E quando toda essa pregação vazia fracassa, como tem de fracassar, uma vez que evita, como a uma praga, as causas sociais dos sintomas negativos denunciados, as personificações políticas do alto escalão do capital, inclusive o mais alto deles, começam a falar de como podem identificar a futura delinquência já “no útero da mãe”, indicando as medidas legislativas estatais necessárias para lidar com a futura criminalidade potencial no estágio mais inicial possível. Essa linha de abordagem não é mais racional ou menos autoritária do que a defesa do Estado capitalista de “adotar implacavelmente a luta ideológica” com o intuito de vencer a já mencionada “guerra contra o terror” (MÉSZAROS, 2008, p.93).

Concluo, sublinhando que o discurso que justifica a necessidade de uma escola melhor, mais justa, digna e com condições de trabalho aos profissionais e de acesso e permanência dos alunos, não pode estar fundado e nem deve esperar que ocorra por uma via oposta aos ideais democráticos. Se, de um lado o movimento de **aderência** ao modelo da militarização parece desalentador, o movimento de **resiliência** em nada auxilia, pois adota uma posição de esperança no que não há o que se esperar, tornando os profissionais da educação apenas executores das políticas prescritas, tal como afirmado por Fonseca (2018), quando argumenta que a resiliência docente contribui para a racionalização dos recursos por parte da administração pública. Sobre isso, Teixeira (1977, p. 68) nos revela que:

Devido à atitude defensiva da democracia, na fase atual do mundo, perdemos o sentido de sua filosofia política e, cautelosamente, obscurecemos as reivindicações populares que ela envolve, /e criada que seja essa atitude, abrimos o caminho para estreitas e egoísticas reivindicações pessoais. A educação chega a se tornar, assim,

não um campo de esforços pela realização de um ideal, mas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos.

Disse isso, Anísio Teixeira, sobre a revolução e a contrarrevolução nos anos compreendidos entre 1930 e 1945. A **resistência** de Anísio se faz urgente entre nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não cortaremos os pulsos, ao contrário,
costuraremos com linha dupla todas as feridas abertas.
Lygia Fagundes Telles

Esta tese de doutoramento foi amadurecida entre os anos de 2019 e 2022. Nesse período, o Brasil encontrava-se imerso em um cenário de retrocessos de ordem política, cultural, artística, científica, educacional, em que sucessivos golpes eram desferidos quase que diariamente contra a democracia. Não obstante, a pandemia provocada por um vírus ainda de causas desconhecidas, já mencionado neste trabalho, asseverou as questões sociais, econômicas, ampliando sobremaneira as desigualdades já existentes. Até o dia 5 de maio, data da conclusão desta escrita, o total de casos de COVID-19, em todo o mundo, era de 516 milhões de pessoas, com 6,24 milhões de mortes. No Brasil, o total de pessoas contaminadas - dentre as quais me incluo e incluo boa parte da minha família - somou 30,5 milhões de pessoas, com 664 mil mortes, em que também incluo dois casos na família, de falecimento decorrentes do vírus, excetuando os colegas de trabalho, amigos e conhecidos.

Atualmente, o educador Paulo Freire, então declarado o patrono da educação brasileira em 2012, através da Lei nº 12.612 de 13/04/2012 (BRASIL, 2012), é considerado, pelos ultraconservadores, como o inimigo número um da sociedade brasileira, responsável pelo fracasso de todos os níveis de ensino, pela balbúrdia nas universidades, pela difusão de uma ideologia de gênero e demais descontextualizações estapafúrdias sobre o seu legado. Sobre Anísio Teixeira não repousam acusações mais ostensivas. Acredito que eles tenham considerado serem suficientes a veia marxista de Freire e a sua ligação com o Partido dos Trabalhadores, nos anos 1980, os elementos-chave necessários para a construção de argumentos falaciosos.

Já há um acirramento pela corrida eleitoral rumo à Presidência da República. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), também é candidato, e seu vice na chapa é Geraldo Alckmin, do Partido da Socialista Brasileiro (PSB). Enquanto Lula se articula politicamente, o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro declarou que as Forças Armadas haviam sugerido acompanhar a apuração dos votos das eleições marcadas para outubro de 2022, através de um computador próprio. Depois de passar seu mandato insistindo no retorno do voto impresso, o chefe do executivo, em um ato pelo Dia do Trabalhador, em 1º de maio de 2022, declarou que as Forças Armadas haviam proposto ao

Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o uso de um “cabo” ou um “duto” que enviaria os votos para um computador próprio das Forças Armadas (SITE DO G1, 2022).

Entre falácias e desalinhos com as instituições democráticas, as projeções do Fundo Monetário Internacional (FMI) revelaram que, no primeiro trimestre de 2022, o Brasil ocupava a 9ª pior estimativa no *ranking* mundial para a taxa de desemprego⁹⁰. Resultados melhores têm os nossos vizinhos da América Latina: Peru, Argentina, Colômbia e Chile. A situação econômica é alarmante. Em janeiro de 2019, quando Michel Temer (PMDB) foi sucedido na presidência da república por Bolsonaro, a gasolina era vendida em média por R\$4,26, atualmente, a média de venda nos postos de combustíveis é de R\$7,28. O botijão de gás de cozinha de 13 quilos, que custava R\$ 69,26 em 2019, teve uma alta de mais de 60%, desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência.

Apresentar essa conjectura nas considerações finais deste trabalho demonstra a articulação com a epígrafe escolhida, cujo título é “O tempo não para”, do poeta Cazusa. Ademais, como pesquisadora, penso ser importante, pois se trata de um estudo que englobou temas como democracia, políticas educacionais e educação pública. Faz-se mister que o desfecho se comporte da mesma forma que se propôs no início: contando em que contexto político, social, econômico e de saúde as análises aqui se apresentaram e se desenvolveram. É a consideração do contexto de influência, penso.

Relembro, assim, as duas perguntas que desencadearam os objetivos – o geral e os específicos –, que nortearam esta investigação, a saber: 1) **em que medida a democratização ou a desdemocratização da escola pública reverbera em uma democracia, como no caso do Brasil?** 2) **Qual a dimensão da gestão democrática do ensino público em uma escola militarizada e como a perspectiva neoliberal se articula ao processo de militarização do ensino público?** Penso que tenham sido respondidas, em boa medida, uma vez que foram apresentados elementos consideráveis que apontaram a escola como espaço legítimo de possibilidades para experiências democráticas, não só induzidos pelo plano da orientação (textos oficiais), como também pelos argumentos expostos, a partir dos teóricos escolhidos para a interlocução.

Partindo dos pressupostos teóricos de que a escola ocupa um papel fundamental de transformação da sociedade e da realidade, acreditar em um projeto de apagamento do efervescente conflito existente, no bojo das relações escolares, é também autorizar que esse projeto apague o poder de criticidade de gerações. É reduzir a democracia a um slogan e não a

⁹⁰ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>

sua vivência de fato. É reduzir a dimensão do político de milhares de adolescentes e jovens que, doutrinados à obediência, vão agir em sociedade, prezando pela via do consenso, da neutralidade e da crença na terceira via, se ocupando em, também, apagar a linha divisória entre os projetos de esquerda e direita, linha necessária para que o modelo adversarial de política se sustente.

Sobre o atrelamento da perspectiva neoliberal ao processo de militarização do ensino público, o subcapítulo 6.2 que abordou a dinâmica da APMF, argumentou sobre as semelhanças com o modelo das escolas *charters* nos EUA, de como sua franca expansão, ao final do século XX, tem provocado um eco atualmente, em que as classes menos favorecidas e os negros, em condições de desigualdades de toda ordem, encorpam o grupo dos que não conseguem atender às expectativas de uma lógica quantofrênica e performática desses modelos. Ademais, trouxe indicativos de como o aumento da violência tem provocado o discurso da inserção da polícia nas escolas estadunidenses. Como já dito, é uma hipótese que carece de melhor aprofundamento, o que aqui não foi possível, dado que a exposição se configurou apenas como uma sugestão, para pensar o modelo militarizado brasileiro, que subverte e se regula sob leis próprias, mesmo subordinada ao Estado Democrático de direito.

Esta tese também não se comprometeu a abordar o financiamento da educação dos colégios militarizados, mas registre-se que é importante a contribuição, visto que, aqui, também foi apontada uma forma extra de arrecadação, através da criação de uma personalidade jurídica no escopo dessas unidades, que notadamente funcionam como canal de recebimento de recursos financeiros paralelos, além dos já previstos para as escolas públicas. Cabe sublinhar que tal prática foi proibida pelo Ministério Público do estado de Goiás e, contudo, continua a ocorrer deliberadamente na unidade do CEPMG Nivo das Neves.

Também acredito que este estudo possa colaborar com o campo, como ferramenta teórico-metodológica, para analisar outras políticas educacionais em outros contextos e em outras temáticas, mas, sobremaneira, na inserção do militarismo no ensino público brasileiro. Nesse sentido, pode servir para um estudo de dados comparativos entre a escola pública e a escola pública militarizada, no que se referir aos resultados das avaliações externas, financiamento da educação e democratização do acesso à escola pública. Outro aspecto que este estudo não aprofundou foram as relações interpessoais entre os sujeitos, o que prescindiria de um estudo etnográfico, que considero ser outra pesquisa de importante contribuição para o campo educacional.

O presente trabalho também contribuiu para mitigar os equívocos entre os termos “colégios militares”, “escolas militares”, “colégio militarizados”, “escolas militarizadas” e

“escolas cívico-militares”. A diversidade de trabalhos em que há emprego inadvertido desses termos ainda é relevante no Brasil, dado o fato de que o assunto é relativamente recente e que a própria catalogação dessas unidades é ainda um exercício difícil, sobretudo com a implantação do Pecim, a partir de setembro de 2019. Essa difícil distinção foi observada na revisão de literatura, cujo descritor “escola cívico-militar” foi excetuado da procura, visto que meu entendimento sobre ele é de que os trabalhos com essa menção pertenciam a um outro movimento político no cenário nacional.

Não obstante, é bem possível que, ao atribuir esse descritor nas buscas, os futuros pesquisadores e futuras pesquisadoras encontrem unidades escolares pertencentes ao grupo da primeira geração de militarização, como aponteí nesta tese. Esse olhar já aponta para mais um nicho de pesquisa, que pode não só se lançar na comparação entre os modelos da primeira e da segunda geração, como aprofundar a temática do financiamento em educação, visto que o grupo da segunda geração conta com um tipo de investimento diferenciado, além do diferente modelo de pactuação entre governo federal, estados e municípios que fazem a adesão.

Sobre a terceira questão, que considerou **como as relações entre o Estado e os cidadãos podem indicar um processo de desdemocratização**, a trajetória política e os movimentos do ex-governador de Goiás, Marconi Perillo, são exemplos profícuos para compreendermos como a democratização ou a desdemocratização, a partir das dimensões propostas por Charles Tilly, principal interlocutor teórico nesta tese, contribuem para uma análise da democracia no Brasil.

Quanto aos objetivos específicos delineados, apresentei o universo da pesquisa, o estado de Goiás e os elementos que se constituíram como o contexto de influência para o processo de militarização das escolas estaduais, em que o ex-governador ocupou papel central. Os aspectos analisados demonstraram diálogo direto com as dimensões propostas por Tilly, que caracterizam um processo de democratização ou de desdemocratização do regime democrático. Nesse sentido, o caráter de **amplitude ratificou a desdemocratização do ensino público**, quando considereí que uma mesma escola pública, pertencente a um mesmo sistema de ensino, possui características de infraestrutura e de atendimentos educacionais diferenciados, para um mesmo conjunto de escolas públicas, mantidas com dinheiro público.

Na mesma ótica, o caráter da **Igualdade, considerando** que os 14 Colégios Militares existentes no território nacional, por anos, excluíram as mulheres e as pessoas com necessidades especiais. De igual modo, os editais dos sorteios para o provimento de vagas nos CEPMG não preveem reserva de vagas para as pessoas com necessidades especiais e deficientes de toda ordem, tendo essas que participar do sorteio em ampla concorrência.

Todavia, o ingresso de estudantes aos CEPMG, antes da recomendação do Ministério Público de Goiás (MP/GO), para ser através de sorteio, se dava apenas por provas, o que também é um aspecto que **ferre a dimensão da Igualdade, a partir da conceituação de Tilly (2013)**.

Sobre a dimensão da **Proteção**, proposta por Tilly (2013), a ação arbitrária do ex-governador Marconi Perillo, militarizando escolas como represália a um grupo de professores grevistas, tornou-se o exemplo mais contundente de desdemocratização e da concepção de amigo/inimigo no corpo da política democrática, aspecto que contrasta com a concepção de Chantal Mouffe, igualmente, um dos referenciais teóricos utilizados.

Considerando o público atendido pelos CEPMG, o capítulo 5 trouxe o debate sobre juventude, assumindo o entendimento da relação do Estado com esses atores, construída a partir da regulação das políticas, realizadas através das reformas ou contrarreformas, dos textos políticos que são escritos visando a atender essa população nos mais diferentes aspectos: saúde, educação, moradia, dentre outros elementos. Também é nesse bojo que se inscreve a política de militarização, e, portanto, como foi sublinhado, embora a juventude não seja objeto principal de investigação, o assunto ocupa posição adjacente e foi pensada, neste trabalho, para realçar as consequências da desdemocratização do ensino público brasileiro e as desigualdades categóricas significativas e duráveis (TILLY, 2013), decorrentes do processo de militarização da educação e das escolas públicas.

Recomendo aos pesquisadores e pesquisadoras, que desse trabalho venham valer-se, que possam animar-se em um estudo etnográfico sobre as ideias e visões dos adolescentes e jovens acerca desse modelo de educação, em que, talvez, surja um esforço acadêmico para um trabalho que compare as redes e as escolas pertencentes à 1ª e à 2ª. geração da militarização do Brasil. Outro aspecto relevante é a investigação sobre os desempenhos de cada unidade, e se há, de fato, um crescimento gradativo dos desempenhos dos alunos nas avaliações externas ao longo dos anos.

O capítulo 6 abordou a Reforma Educacional para o estado de Goiás como um contexto de influência para agendas favoráveis à desdemocratização do ensino público naquele estado. Retomou a discussão sobre as Organizações Sociais em Educação e as possibilidades que se articulam, ainda no estado de Goiás de, no futuro, haver uma nova investida desse movimento, tendo em vista a implantação nos Itegos. É importante que os pesquisadores se atentem para a maneira como essa política está sendo gestada nos Itegos e quais as ressonâncias possíveis, em breve, para a educação de Goiás.

O capítulo 7 traz o plano da orientação em um nível micro para os CEPMG e, apesar da letra fria da normativa, foi perceptível a apropriação elástica do termo *gestão democrática*,

presente no documento. Esse escrutínio não se aplica só a um modelo militarizado, mas essa análise pode contribuir, servindo como ferramenta de análise, para olhar com mais critério outros modelos, outros sistemas e, sobretudo, afastar-se dos *slogans* democráticos.

Logo, o último capítulo se comprometeu em trazer a dimensão da gestão democrática e a escola como espaço vibrante para a vivências de experiências democráticas. Em contraposição, trouxe as práticas da gestão (des)democrática dos CEPMG. Numa tentativa formalista, o Regimento Escolar deforma os pressupostos da gestão democrática, em uma clara tentativa procedimentalista. Atreveu-se a uma definição do conceito de gestão escolar, a partir do trabalho de cinco pesquisadoras que, desde 2018, vêm contribuindo para o campo das políticas educacionais.

Concluo essa empreitada acrescida de esperanças e coragem, para permanecer pesquisando não só sobre o tema, mas sobre o campo das políticas educacionais. Esta tese se refere ao fechamento necessário de um ciclo, mas não limita as minhas possibilidades de continuar caminhando. Como dito na introdução, o conservadorismo, a extrema direita, sempre estiveram circulando e tentando imprimir seus projetos e dominar através de seus grupos de interesses. Não haverá de ser diferente agora. O que nos cabe é assumir a defesa dos ideais democráticos, ainda que a fadiga da democracia nos aflija. É renovar o compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, justa, para todos, todas e todes. Que a dimensão de democracia não seja só da gestão, ou da seleção de diretores, ou dos organismos colegiados, ou da defesa de ocupação dos espaços públicos. Mas que ela seja contra todo tipo de discriminação racial, de gênero, de classe, de etnia, de religião, de nacionalidade, da liberdade de escolhas afetivas...

Nesse sentido, evoco Anísio Teixeira, um liberal e um defensor da educação pública, que nos alertou sobre a “educação não ser um privilégio, mas sim um direito”, não para encerrar este trabalho, mas para que ele continue, na figura de cada pesquisador e pesquisadora que ele alcançará:

Democracia é, assim, um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco de berço, mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes, a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes – por isto mesmo o mais humano e o mais rico. Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem.

Assim, embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que domesticação. E há educação da formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há

educação para todos. A democracia é o regime mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.

Nesse regime, pois, a educação faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação.

(TEIXEIRA, A. 2009, p.106 -107)

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; ANDRADE, Éderson; PARRO, Ana Lúcia Garcia. **Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola.** *Educacao e Pesquisa*, v. 43, n. 3, p. 727-742, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/179106>

ABRAMO, Helena. **Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis.** *In: Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças.* (Orgs.) NOVAES, Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Por que silenciar gênero na escola? In: Educação, gênero e decolonialidade do saber (livro eletrônico): esperando outros tempos.** Org. Mary Garcia Castro – 1ªed. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022 – (Série Cadernos FLACSO; 20). *E-book*.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas.** *Revista de Administração Pública*, v. 41, n. especial, p. 67-86, 2007.

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa do IBGE mostra que mulher ganha menos em todas as ocupações.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes> Acesso em: 16 jun. 2020.

_____. **Brasil tem cerca de 22,6 milhões de jovens privados de liberdade, diz CNJ.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/brasil-tem-cerca-de-226-mil-jovens-privados-de-liberdade-diz-cnj> Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Câmara conclui votação que regulamenta o ensino domiciliar. Texto agora segue para a análise no Senado. Publicado em 19/05/2022 - 15:37 Por Luciano Nascimento – Repórter da Agência Brasil - São Luís. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-05/camara-conclui-votacao-de-projeto-que-regulamenta-ensino-domiciliar> Acesso em: 31 de maio de 2022.**

ADRIÃO, Theresa. **Escolas charters nos EUA: Contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública.** *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009. Resenha por BEZERRA, L.M. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/13200>

ALCANTARA, Christian Mendez. **O modelo gerencial: organizações públicas não-estatais e o princípio da eficiência: uma visão jurídica e administrativa /**

Imprensa: Belo Horizonte, Fórum, 2009. Descrição Física: 195 p.
ISBN: 9788577002542

ALVES, Miriam Fábria; TORSCHI, Mirza Seabra.; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo **A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: [A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual | Alves | Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](http://emnuvens.com.br). Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás.** Educ. Soc., Campinas, v. 41, e0224778, 2020. Epub 06-Mar-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es.0224778>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100800&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. ALVES, Miriam Fábria; REIS, Lívia Cristina Ribeiro dos; **Militarização de escola públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação.** Revista Brasileira de Políticas e Administração Educacional. V.37, n.2, p.810 – 831, mai./ago.2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.0224778>

ALVES, Rogério Pacheco; VICENTE, Debora Vicente da. **A expansão dos colégios militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1441–1462, 2022. DOI: 10.21573/vol37n32021.112179. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112179>. Acesso em: 4 maio 2022.

AMARAL, Daniela Patti do. **A formação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática: políticas e práticas.** In: Daniela Patti do Amaral. (Org.). Gestão Escolar Pública: desafios contemporâneos. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015, p. 27-38.

_____. **Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara/SP, v.20, n.03, p. 385-404, 2016.

_____. **Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018a. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

_____. **A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico: entrevista com o Professor Licínio Lima.** Movimento-revista de educação, v.5, n.8, p.244 – 256, 26 jun. 2018b.

_____. **Participação da Comunidade na Seleção de Diretores de Escolas Públicas: movimentos no Estado do Rio de Janeiro.** Revista Educativa - Revista de Educação. Goiânia, v. 22, p. e7114, dez. 2019. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7114>. Acesso em: 4 maio 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.7114>.

_____. Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. **Seleção de diretores escolares no estado do Rio de Janeiro: a participação da comunidade no (con) texto político.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, jan/dez. 2020.

_____, **Seleção de diretores/as escolares no RJ: critérios técnicos e participação da comunidade nos textos políticos municipais.** Retratos da Escola. p. 973-996, 2022.

_____. Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. **Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. < <https://doi.org/10.1590/198053147129>>

_____. Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. (2021). **Seleção de diretores escolares no Estado do Rio de Janeiro: hibernação da democracia na agenda política dos municípios.** Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 10(19), e54740, p. 1–13. <https://doi.org/10.5902/2318133854740>

_____, Daniela Patti. **Seleção de diretores/as escolares no RJ: critérios técnicos e participação da comunidade nos textos políticos municipais.** Retratos da Escola. p. 973-996, 2022.

ANDES, Sindicato Nacional. DOSSIÊ: Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino (2021).

ANTUNES, Fatima. (org.); LIMA, Licínio Carlos; AFONSO, Almerindo Janela.; GOMES, Carlos Alberto. **Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes e percursos.** Edições Humus, 2019.

APPADURAI, Arjun. Fadiga da democracia *In: A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los.* APPADURAI, A. *et.al.* 1ª ed. São Paulo. Estação Liberdade, 2019.

ARAÚJO, Felipe.; AMARAL, Daniela Patti do. **Seleção de diretores escolares em petrópolis (rj): disputas no cenário e no texto político.** SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3767. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3767>. Acesso em: 29 maio 2022.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia.** São Paulo: Todavia, 2019.

BAIN & COMPANY. **Consulting Services.** Disponível em: <https://www.bain.com/pt-br/> Acesso em: junho de 2020.

BALL, Sthephen J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes.** King's College, London. Discourse, vol. 13, nº2, April, 1993.

_____. Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. London: Open University Press, 1994.

_____. Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 1ªed. 9ª reimpressão.

_____. Stephen J.; OLMEDO, Antonio. **A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, V.M.V. (org.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

BBC, News. **Mulheres são maioria nas universidades brasileiras, mas têm mais dificuldades em encontrar emprego**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49639664> . Acesso em 08/09/2020.

BITTENCOURT, Bethânia. **Tipologias de gestão democrática da educação: um estudo das normativas no cenário nacional**. Texto do Exame de qualificação de doutorado. PPGE-UFRJ, Rio de Janeiro, 2022.

BITTENCOURT, Bethânia; AMARAL, Daniela Patti do; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A escala da democracia na seleção de diretores no município de Duque de Caxias (RJ)**. Educação. UFSM. (no prelo).

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. 14ª. ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69).

_____. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista., 1995.

_____. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C, Varriale et aL.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1. La ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores.

BORDIN, Marcelo. **A Guerra é a regra: hipermilitarização da segurança pública, da vida e do cotidiano**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia). Setor de Ciência Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Universidade Federal do Paraná. 262p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

BOWE, Richard.; BALL, Sthephen J. ; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**. British Journal of Educational Studies 40 (4):429-431 1992.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964. **Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências**. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. Decreto-Lei nº 667 de 02 de julho de 1969. **Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Território e do Distrito Federal, e dá outras providências**. Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0667.htm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999. **Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas**.

_____. **Emenda Constitucional nº19 de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. **Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.180.

_____. Lei Complementar nº 135 de 04 de junho de 2010. **Altera a Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato**. Congresso Nacional, 2010.

_____. Lei Federal 12.612 de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**.

_____. **Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades – Goiás.** Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pesquisa/48/48986?tipo=ranking> Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. **INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias apresenta dados específicos sobre a população feminina privada de liberdade.** Brasília; Justiça e Segurança Pública. Disponível

em: <https://legado.justica.gov.br/noticiashttps://legado.justica.gov.br/noticias-seguranca/collective-nitf-content-4seguranca/collective-nitf-content-4>. Acesso em 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br . Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.** Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

_____. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. **Estatuto da Juventude (2013). Estatuto da juventude : atos internacionais e normas correlatas.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.**

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

_____. **Ministério da Defesa. Exército Brasileiro.** Disponível em: [Colégios Militares \(eb.mil.br\)](http://Colégios_Militares(eb.mil.br)). Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude.** Organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014. 128p.

_____. Senado Federal. **Brasília foi marco para a expansão da fronteira artística.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/05/brasilia-foi-um-marco-para-a-expansao-da-fronteira-agricola> Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. **Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

_____. INEP. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?DashboarD> Acesso em: 1 maio 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº: 4/2021.** Aprovado em: 11 maio 2021.

_____. **Biblioteca da Presidência da República.** Biografia. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jose-sarney/biografia> Acesso em: 4 maio 2022.

_____. DOU. Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021. **Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares - Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.**

_____. Presidência da República. Medida Provisória nº 1.116, de 04 de maio de 2022. **Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens** e altera a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos **Democracia, estado social e reforma gerencial.** Rev. adm. empres., São Paulo, v. 50, n. 1, p. 112-116, Mar. 2010. Available from http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000100009>.

BURGOS, Marcelo Baumann; ROSSI, Laura. **O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar.** In: A escola e o mundo do aluno. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. BURGOS, Marcelo Baumann (Coord.) 1ªed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas. Notas para uma teoria performativa de assembleia.** RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2019.

CAMPOS, Antonia M. **Escolas de luta, ladrões de merenda: dois movimentos das ocupações secundaristas em São Paulo.** In: MEDEIROS, J; JANUÁRIO, A; MELO, R. Ocupar e Resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016). SP: Editora 34, FAPESP, 2019, 1ªed.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 24^a.ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CASTRO, Elisa Guaraná; MACEDO, Severine Carmem. **Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças**. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 02, 2019 p. 1214-1238.

CASTRO, Marcela. **O silenciamento da participação da juventude na seleção de diretores no PEE/RJ**. Revista Contemporânea de Educação. V.14, n.31. p. 143-161, 2019.

_____. Marcela Moraes; BITTENCOURT, Bethânia; ASSIS, Caroline Domingues da Silva Telles; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ). Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 818–830, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.985. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/985>. Acesso em: 4 maio. 2022.**

_____. Marcela Moraes de. **Gestão democrática e processo de seleção de diretores: uma proposição controversa à democratização da escola pública no Brasil** (Universidade Federal do Rio de Janeiro). 2022. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAZUZA. BRANDÃO, Arnaldo. O tempo não para. Rio de Janeiro : Gravadora: Polygram/Philips. 1988. Álbum: O Tempo não para. Produtor: Ezequiel Neves/Nilo Romero. Duração: 4'49”.

CESTARI, Regina Tereza de Oliveira **As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil e em Portugal**. Educar em Revista, núm.74 pp.213-232, 2019. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

CEPMG, **Portal CEPMG Oficial 2018**. Vídeo Institucional. Youtube, 15 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hd9ZWlYan7M&t=0s>.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7^aed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor; 1985.

_____. Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. SP: Cortez; 1991.

_____. Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc. 35 (127), Jun 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

_____. Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educ. Soc., Campinas , v. 29, n. 105, p. 1187-1209, Dec. 2008 . Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de mai, 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>. Educ. Soc. 35 (127) • Jun 2014 • <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] Tradução de Heci Regina Candiani – SP: Boitempo, 2016. 1ª. ed.

ESTEVAM, Luis Antonio. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás**. 1997. 180f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285435> . Acesso em: 22 de jul, de 2019.

FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. **Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades**. In: **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. (Org.) AMARAL, Daniela Patti do. – Rio de Janeiro : Fundação Vale, UNESCO, 2015. 76 p.

_____. Silvina Julia. In: CONSTANT, Elaine.; WILLIAN, Jefferson. (orgs.) **PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro, 2017. 208p.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo “**Gestão militar**” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades e Estudos avançados. 32 (93). May-Aug 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FILOUX, Jean Claude. **Émile Durkheim** Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Dora Ramos. **O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 31, set/dez. 2019.

FOUCAULT. Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ªed.- São Paulo: Edições Loyola, 2014.(Leituras Filosóficas).

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. Tradução de Gabriel Landi Fazzio. - São Paulo, SP. Autêntica Literária, 2020. 104p.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. 1ª.ed. - SP: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. da.; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. In: Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação

escolar. *E-book*. (Orgs.) José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p. ; ePUB.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossos parceiros**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em 28 dez, 2020.

G1 - Alunos ocupam a 3ª escola em ato contra OSs na Educação, em Goiás - notícias em Goiás (globo.com) Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/videos/v/alunos> Acesso em: 27 de dezembro de 2020.

_____. **Bolsonaro diz que Forças Armadas sugeriram ao TSE apuração paralela de votos por militares**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/04/27/bolsonaro-diz-que-forcas-armadas-sugeriram-ao-tse-apuracao-paralela-de-votos-por-militares.ghtml> Acesso em: 01 de mai,2022.

_____. **Taxa de desemprego do Brasil deve ficar entre as maiores do mundo em 2022; veja ranking**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml> Acesso em: 03 de mai, 2022.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane. **Gestão democrática da escola: análise da meta 19 do plano nacional de educação (2014 – 2024)**. Revista Internacional de Formação de Professores, [S.l.], p. 67-86, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1405>. Acesso em: 31 mai. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Os jovens e a praça dos indignados**. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 1, nº02. Jul/Dez, 2013. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/61/27>. Acesso em: 06 de jun,2020.

_____. **Participação e democracia no Brasil. Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças**. 2011. Disponível em: www.seduc.go.gov.br Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei N. 18.108, de 25 de julho de 2013. Dispõe sobre a criação, instalação e o funcionamento na Polícia Militar do Estado de Goiás das unidades que especifica e dá outras providências**. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18108.html Acesso em: 23 de novembro de 2020.

_____. **Lei N. 18.324, de 30 de dezembro de 2013. Cria os Colégios da Polícia Militar que menciona e dá outras providências**. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18324.htm Acesso em: 23 de novembro de 2020.

_____. **Lei N. 18.357, de 30 de dezembro de 2013. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Segurança Pública, Funções Comissionadas de Administração Educacional Militar – FCEMs – para os fins e nos valores que menciona e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

_____. **Despacho nº 596 /2015. Processo nº 201500006020341, quanto à transferência da gestão de unidades escolares da rede pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão – art. 6º, parágrafo único, da Lei Estadual nº 15.503/05.** Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/public/arquivos/17096> Acesso em 07 de set, 2020.

_____. **Goiás Interior – A notícia como ela é! Organização Social (OS) assume gestão dos Itegos.** Em,12/05/2017. Disponível em: www.goiasinterior.com.br/conteudo/editoriais/cidades/goiatube/organizacao-social-os-assume-gestao-dos-itegos.html. Acesso em: 06 de mai,2022.

_____. **Polícia Militar. Seção de legislação e regulamentos do CEPM.** Anexo nº1 - Retificação n.º 01 do Edital n.º 001/2020-CEPM/2020 - CEPM-1- 16353.

_____. **Secretaria da Segurança Pública. Polícia Militar do estado de Goiás. Comando de Ensino da Polícia Militar. Edital n.º 001/2021- CEPM. Edita as normas para o ingresso de novos alunos e formação do cadastro de reserva nas unidades dos colégios estaduais da polícia militar de Goiás (CEPMG), para o ano letivo de 2022.** - Ensinos Fundamental e Médio.

_____. **Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. (Redação da ementa dada pela Lei nº 18331 DE 30/12/2013).**

_____, **Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA). Agropecuária registra crescimento do PIB no 2º trimestre de 2020.** Disponível em: <https://www.agricultura.go.gov.br/comunica%3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/3459-agropecu%C3%A1ria-registra-crescimento-do-pib-no-2%C2%BA-trimestre-de-2020.html> Acesso em: 31 de maio de 2022.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 8ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2002 – Coleção Questões da Nossa Época. v.24.

GOMES NETO, Eduardo. **História e política de seleção de diretores no estado de São Paulo: conflitos, disputas e gramáticas em cena (2021).** Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Faculdade Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **Empreendedorismo na gestão escolar no município de Duque de Caxias/RJ.** (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal

de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2290>

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira.; AMARAL, Daniela Patti do. **Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? Educação**, [S. l.], v. 44, p. e53/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984644436820. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36820>. Acesso em: 4 maio 2022.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira.; BAENSI, Alba Valéria da Silva. *In: Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro: provocações sobre democracia e gestão da escola pública.* (Orgs.): AMARAL, Daniela Patti do. e CASTRO, Marcela Moraes de. *E-book*. – Brasília: ANPAE, 2021.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo. Histórias e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 1ªed. Editora Loyola. 2008.

HUBBARD, Lea; KULKARNI, Rucheeta (2009) *In: brooke, Nigel (org.) Marcos históricos na reforma da educação.* Fino Traço Editora. Coleção Edvcere, 2012.

IBGE. Agência de Notícias. **Mais de 25 milhões de jovens não estudavam em 2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017> Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Censo é adiado para 2021; coleta presencial de pesquisas é suspensa**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa> Acesso em : 02 de abr, de 2020.

JINZENJI, Mônica Yumi; COSTA, Eliezer Raimundo de Sousa. **Adolescência e juventude como categorias de análise nas pesquisas em História da Educação: contribuições teórico-metodológicas**. *In: Histórias da Educação: novos sujeitos e instâncias educativas.* JUNZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea (Org.). Histórias da Educação. Vol. 1 e 2. Jundiaí- SP: Paco Editorial, 2015. Educação em Revista – UFMG. 2016, 32(3).

LENNON (L7NNON). **Gratidão**. Rio de Janeiro: Álbum: Hip Hop Rare, 2020. Duração:4'05”.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **“Novas” estratégias da gestão privada da educação pública**. *In: Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.* OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Marisa R.T. Duarte. (orgs.). 3ªed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256p.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEIRNER, Piero; ALVES, Miriam Fábila. **Ciclo de debates: ascensão da nova direita radical a tutela militar e a ascensão da direita radical no Brasil**. Youtube, junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VnVeCx2vQFA>

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Licínio Carlos. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

_____. Licínio Carlos. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

_____. Licínio Carlos. **Entrevista concedida ao Jornal do Comércio**. Notícia da edição impressa de 12/04/2017. -Jornal do Comércio. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/04/geral/556931-nao-ha-educacao-que-nao-seja-politica--diz-licinio-lima.html. Acesso em: 02 de jan, 2019.

LOBATO, Ana Laura. Saúde e Sexualidade entre jovens. *In*: Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. (Orgs.) NOVAES, Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

LOFF, Manuel. **“O bolsonarismo é o neofascismo adaptado ao Brasil do século 21”** Disponível em: <https://apublica.org/2019/07/o-bolsonarismo-e-o-neofacismo-adaptado-ao-brasil-do-seculo-21/> Acesso em: 15 de mai,2022.

LORENZETTO, Bruno M. et al. **Chantal Mouffe–entrevista**. Revista da Faculdade de Direito UFPR, v. 51, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor**. São Paulo, Cortez Editora, 1994.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; LEHER, Roberto. **Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 2, n. 3, p. p. 243-258, 29 dez. 2017.

MACHADO, Carla da Silva; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A Escola pode educar para a democracia?** *In*: Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional [recurso eletrônico] / (Orgs.) SCORTEGAGNA, Liamara; RIVELLI, Helena; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. - 1. ed. - Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2019. 394 p. : il. ; 24 cm. (Casos de gestão educacional, v. 6).

MARTINS, Francisco André da Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. Educação & Realidade, [S.

l.j., v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/28328>. Acesso em: 7 maio. 2022.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. SP: Editora 34, FAPESP, 2019, 1ªed.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.84-108. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>.

MINAS GERAIS. **Simpósio MINAS GERAIS E A CONSTITUINTE TEMA: MINICONSTITUINTE FASE II**. Documento da Assembleia Legislativa do estado de Minas Gerais. Disponível em <file:///C:/Users/draja/Downloads/v.4.pdf> Acesso em: 05/09/2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS (MP/GO). **Aviso de Chamamento Público nº001/2017**. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/08/14/1818_16_682_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_MP_MPF_MP_Contas.pdf . Acesso em: 31 de maio de 2022.

MOREIRA, Mariana Maia. **Poder e norma: um estudo foucaultiano para pensar o corpo disciplinado na educação**. *In: Educação, Poder, Resistência e Subjetividade. Pensando com Foucault*. PAULA, Maria de Fatima Costa de (org.). Florianópolis: Editora INSULAR, 2019.

MOREL, Ana Paula Massadar. **Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00315147. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00315.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político: comunidade, cidadania, pluralismo, democracia radical**. Barcelona: paidós Iberica, 1999.

_____. Chantal. **Globalização e Cidadania Democrática**. Traduzido por Katya Kozicki. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, v.36, 2001.

_____. Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia**. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.

_____. Chantal. **Quais espaços públicos para práticas de arte crítica**. *Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/ EBA/UFRJ*. nº 27. Dez, 2013.

_____, Chantal. **Sobre o político**. SP: Martins Fontes, 2015.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento... O Papel do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática**. Monografia (Monografia de Pós-graduação em Gestão e Organização Escolar) – Universidade Cidade de São Paulo, 2005.

MOURA, Priscila de Oliveira **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NAJJAR, Jorge NassimVieira. **Conselhos Escolares e Gestão Democrática: alguns temas em debate / Jorge Nassim Vieira Najjar, Alba Valéria Baensi, Débora da Silva Vicente**. - Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro, 2019. 235 f.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. **Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede goiana de educação básica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____. **Escolas charter, contratos de gestão e avaliação externa: o Ideb como cláusula contratual** Olhar de Professor, vol. 23, 2020 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195033>

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. (Orgs.) NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. 4ª ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

_____. Regina. **Em nome da Diversidade. Notas sobre modulações nas relações entre religiosidade e laicidade**. *Comunicações do ISER*. v. 33, p. 131-145, issn: 0102-3055, 2014.

_____. Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. (Orgs.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

NOVAES, Regina. **Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios**. Entrevista especial com Regina Novaes. Entrevista concedida ao Blog Racismo Ambiental em 22 de maio de 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/05/22/conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novae/> Acesso em: 31 de maio de 2022.

O GLOBO. G1. **Goiás aposta em “militarização” de escolas para vencer a violência**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/08/goias-aposta-em-militarizacao-de-escolas-para-vencer-violencia.html> Acesso em: 15 fev, de 2021.

PAVAN, Ruth.; LIMA, Licínio Carlos. **Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima**. EDUR • Educação em Revista. 2020; 36: e219832 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219832>.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos.** Revista Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990.

_____. LACERDA, Miriam Pires Corrêa de.; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Juventudes Contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº64, p. 301-313, abr/jun, 2017.

PARANÁ, Ministério Público do. ECA - **Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes.** Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/paginahttp://crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html#:~:text=O%20Estatudo%20da%20Crian%C3%A7a%20e,da%20sociedade%20e%20do%20Estado.2174.html#:~:text=O%20Estatudo%20da%20Crian%C3%A7a%20e,da%20sociedade%20e%20do%20Estado>. Acesso em 07 de set, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4ª.ed. – São Pulo: Cortez, 2016.

PAULA, Maria de Fatima Costa de (org). **Educação, poder, resistência e subjetividade.** Pensando com Foucault. Florianópolis: Insular, 2019.

PULCINELI, Fabiane. **Marconi diz ser contra estabilidade do servidor público - O Popular** Veja mais em: <https://www.opopular.com.br/noticias/politica/blog-fabianahttps://www.opopular.com.br/noticias/politica/blog-fabiana-pulcineli/fabiana-pulcineli-1.526/marconi-diz-ser-contr-a-estabilidade-do-servidor-p%C3%BAblico-1.995673pulcineli/fabiana-pulcineli-1.526/marconi-diz-ser-contr-a-estabilidade-do-servidorhttps://www.opopular.com.br/noticias/politica/blog-fabiana-pulcineli/fabiana-pulcineli-1.526/marconi-diz-ser-contr-a-estabilidade-do-servidor-p%C3%BAblico-1.995673p%C3%BAblico-1.995673> Acesso em: 31/08/2020.

_____. **F. Rede Social, Facebook.** Postagem em 26 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.facebook.com/fabiana.pulcineli/posts/1052988411398067> Acesso em 07/09/2020.

QEdU. Distorção Idade-Série. **Conheça a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2018.** Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idadehttps://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017. Acesso em 05/09/2020.

QUEIROZ, Christina. Pesquisa FAPESP, em 29 de março de 2021, na Edição 301. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301 Acesso em: 26 jan. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. **O Brasil voltou cinquenta anos em três.** In: Appadurai, Arjun (org.). A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

RIO DE JANEIRO, **Lei Estadual nº 6479 de 17/06/2013. Concede majoração vencimental às categorias funcionais que menciona, estabelece os vencimentos-base dos cargos de**

professor supervisor escolar, professor orientador educacional e professor inspetor escolar, cria as funções gratificadas de agente de acompanhamento da gestão escolar e de assistente operacional, altera as leis nº 1.614, de 24 de janeiro de 1990 e nº 6.209, de 19 de abril de 2012, e dá outras providências.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28ª.ed. Petrópolis: RJ - Ed. Vozes, 2003.

SANTOS, Luciana. **O imaginário em torno da qualidade de ensino e a produção da subjetividade como forma de resistência**. In: Educação, Poder, Resistência e Subjetividade. Pensando com Foucault. PAULA, Maria de Fatima Costa de (org.). Florianópolis: Editora INSULAR, 2019.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida dos. **“Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie**. Educ. Soc., Campinas. v.42, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244370>.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Companhia das Letras, 2019.

SOFIATI, Flávio Munhoz.; BARBOSA, Carlos Henrique Salgado. Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás. **Educação, [S. l.]**, v. 46, n. 1, p. e81/ 1–25, 2021. DOI: 10.5902/1984644462013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62013>. Acesso em: 30 maio. 2022.

SOUTO, Ana Luiz Salles. **Uso do tempo livre e acesso à cultura. Juventude**. In: Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. (Orgs.) NOVAES, Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

_____, Ana Luiz Salles. **Juventude e Participação**. In: Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. (Orgs.) NOVAES, Regina; VENTURINI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

SOUZA, Fabio Araújo de.; FLORES, MariaMarta Lopes **Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: Os recursos públicos em questão**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.

_____. Organização social de educação em Goiás: incertezas e contradições. Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v. 16, n.1, p. 55-66, jul./dez. 2018.

_____. Fábio Araújo de. **Os recursos descentralizados na rede estadual de ensino do rio de Janeiro**. In: NAJJAR, J.N.V. Conselhos Escolares e Gestão Democrática: alguns temas em debate / Jorge Nassim Vieira Najjar, Alba Valéria Baensi, Débora da Silva Vicente. - Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro, 2019. 235 f.

SOUZA, Cleber Ribeiro. Os sentidos de comunidade escolar em disputa: uma análise dos planos municipais de educação no estado do Rio de Janeiro (2021). Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. **Ensino religioso nas redes municipais do Rio de Janeiro: textos e contextos políticos a partir da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. Tese (qualificação para o doutorado), PPGE, Faculdade de Educação da UFRJ.

SPINAK, Ernesto. Google Acadêmico, Web of Science ou Scopus, qual nos dá melhor cobertura de indexação? [online]. *SciELO em Perspectiva*, 2019 [viewed 16 April 2022]. Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2019/11/27/google-academico-web-of-science-ou-scopus-qual-nos-da-melhor-cobertura-de-indexacao/>

TAVARES, Francisco Mata. Machado; VELOSO, Ellen Ribeiro. “A gente ainda nem começou”: repertórios de confronto político nas escolas ocupadas em Goiânia (2015-2016) *In*: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. SP: Editora 34, FAPESP, 2019, 1ªed.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 4ª.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

_____. **Educação é um direito**. 4ª.ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009.

TILLY, Charles. **Democracia**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3ª.ed. revista. São Paulo: UNESP, 2005.

UBES. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Cartilha de Grêmios. Movimento Rebele-se**. Consulta de material impresso elaborado pela UBES, sem referências ou dados catalográficos.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. *In*: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 15ª. ed. Campinas: SP. Papyrus, 1995.

VEIGA, Cinthia Greive. (org), OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de.. **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. - 1. ed. - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol23n12007.19013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 31 maio. 2022.

VINHA, Telma Pileggi.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Rev. Diálogo educ., Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set/dez. 2009.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral.; MENIN, Maria Suzana de S.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino.; MORO, Adriana. **A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral.** *In: Reflexões sobre convivências e violências nas escolas. E-book.* (Orgs.) ABRAMOVAY, Miriam *et al.* -- 1. ed. -- Brasília, DF : FLACSO, 2021. PDF.

ANEXO A – LISTA DE CEPMG

Colégios Implantados – 60 unidades**(Atualização das Unidades em 09/07/2021)*

Nº	CIDADE	UNIDADE	DATA DA EFETIVA INSTALAÇÃO	LEI DE CRIAÇÃO
1	Goiânia	Vasco dos Reis	01/02/2000	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 14.336 – 26/11/2002 Lei nº 16.152 – 26/10/2007 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
2	Goiânia	Hugo de Carvalho Ramos	01/12/2000	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 14.336 – 26/11/2002 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
3	Goiânia	Ayrton Senna	13/02/2002	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 14.336 – 26/11/2002 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
4	Rio Verde	Carlos Cunha Filho	17/01/2002	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 16.152 – 26/10/2007 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
5	Itumbiara	Dionária Rocha	17/01/2002	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
6	Anápolis	Dr. Cesar Toledo	07/12/2005	Lei nº 14.050 – 21/12/2001 Lei nº 20.026 – 03/04/2018
7	Anápolis	Gabriel Issa	17/12/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
8	Inhumas	Manoel Vilaverde	17/12/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
9	Goianésia	José Carrilho	17/12/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
10	Aparecida de Goiânia	Nader Alves dos Santos	13/01/2014	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
11	Goiás	Professor João Augusto Perillo	15/10/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
12	Jataí	Nestório Ribeiro	22/10/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
13	Quirinópolis	Pedro Ludovico	11/11/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
14	Porangatu	Tomaz Martins da Cunha	11/11/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
15	Novo Gama	José de Alencar	16/12/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
16	Valparaíso de Goiás	Fernando Pessoa	16/12/2013	Lei nº 18.108 – 25/07/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
17	Jussara	Maria Tereza Garcia Neta Bento	23/01/2014	Lei nº 18.324 – 30/12/2013 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
18	Palmeiras de Goiás	Cabo PM Edmilson de Souza Lemos	14/07/2014	Lei nº 18.507 – 09/07/2014 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
19	Goiânia	Miriam Benchimol Ferreira	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
20	Goiânia	Waldemar Mundim	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018

21	Goiânia	Jardim Guanabara	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
22	Aparecida de Goiânia	Colina Azul	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
23	Aparecida de Goiânia*	Mansões Paraíso	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
		Elmar Arantes Cabral*	27/01/2020	*Será unificado ao CEPMG Mansões Paraíso
24	Aparecida de Goiânia	Madre Germana	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
25	Senador Canedo	Pedro Xavier Teixeira	03/08/2015	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
26	Itaberaí	Benedito Pinheiro de Abreu	05/11/2015	Lei nº 18.812 – 16/01/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018

				Lei nº 21.032 – 23/06/2021
27	Formosa	Domingos de Oliveira	24/10/2015	Lei nº 19.066 – 21/10/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
28	Catalão	Dr. Tharsis Campos	08/06/2016	Lei nº 18.556 – 25/06/2014 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
29	Posse	Dom Prudêncio	08/06/2016	Lei nº 18.767 – 08/01/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
30	Itauçu	CEPMG de Itauçu	08/06/2016	Lei nº 19.066 – 21/10/2015 Lei nº 19.779 – 18/07/2017
31	Goiatuba	CEPMG Elísio Joaquim de Vasconcelos	08/06/2016	Lei nº 19.066 – 21/10/2015 Lei nº 19.779 – 18/07/2017 Lei nº 20.646 - 17/12/2019
32	Caldas Novas	Nivo das Neves	08/06/2016	Lei nº 19.122 – 15/12/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
33	Ceres	Hélio Veloso	27/01/2016	Lei nº 19.066 – 21/10/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
34	Jaraguá	Sílvio de Castro Ribeiro	20/01/2017	Lei nº 19.066 – 21/10/2015 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
35	Goiânia	Major Oscar Alvelos	13/12/2016	Lei nº 19.265 – 26/04/2016 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
36	Anápolis	Arlindo Costa	13/06/2017	Lei nº 19.578 – 06/01/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
37	Goianira	José Silva Oliveira	11/10/2017	Lei nº 19.578 – 06/01/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
38	Morrinhos	Xavier de Almeida	11/10/2017	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
39	Itapaci	Geralda Andrade Martins	25/10/2017	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
40	Nerópolis	Doutor Negreiros	06/12/2017	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
41	Iporá	Ariston Gomes da Silva	29/11/2017	Lei nº 19.880 – 01/11/2017 Lei nº 20.887 – 23/10/2020
42	Pires do Rio	Professor Ivan Ferreira	01/11/2017	Lei nº 19.578 – 06/01/2017 Lei nº 19.880 – 01/11/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
43	Goianópolis	Benedita Brito de Andrade	17/01/2018	Lei nº 19.308 – 17/05/2016 Lei nº 19.968 – 11/01/2018

44	Sanclerlândia	CEPMG de Sanclerlândia (5 de Janeiro)	19/02/2018	Lei nº 19.973 – 15/01/2018 <i>Aguardando alteração da lei para designação da referida Unidade</i>
45	São Luís de Montes Belos	Américo Antunes	22/05/2018	Lei nº 18.967 – 22/07/2015 Lei nº 19.987 – 17/01/2018
46	Ipameri	José Pio de Santana	21/05/2018	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
47	Pirenópolis	Comendador Christóvan de Oliveira	04/06/2018	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
48	Itapuranga	Deputado José Alves de Assis	29/06/2018	Lei nº 19.332 – 03/06/2016 Lei nº 19.779 – 18/07/2017 Lei nº 20.112 – 30/05/2018
49	Luziânia	Ely da Silva Braz	23/08/2018	Lei nº 19.779 – 18/07/2017 Lei nº 20.378 – 14/12/2018
50	Rubiataba	Gilvan Sampaio	24/08/2018	Lei nº 19.880 – 01/11/2017 Lei nº 20.378 – 14/12/2018
51	Trindade	Castelo Branco	03/09/2018	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
52	Trindade	Professor José dos Reis Mendes	03/09/2018	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
53	Trindade	Pedro Ludovico Teixeira	03/09/2018	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
54	Uruaçu	Francisco Antônio de Azevedo	03/09/2018	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
55	Guapó	Dr. José Feliciano Ferreira	03/09/2018	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
56	Anicuns	Rosa Turisco de Araujo	05/09/2018	Lei nº 19.578 – 06/01/2017 Lei nº 20.026 – 03/04/2018
57	Alexânia	13 de Maio	03/09/2018	Lei nº 19.880 – 01/11/2017 Lei nº 20.378 – 14/12/2018
58	Hidrolândia	Augusta Machado	03/09/2018	Lei nº 19.985 – 16/01/2018

59	Goianira	CEPMG Padre Pelágio	04/12/2018	Lei n.º 20.621 – 04/11/2019 Lei nº 20.295 – 28/09/2018
60	Bom Jesus de Goiás	Pastor José Antero Ribeiro	14/12/2018	Lei nº 19.789 – 24/07/2017 Lei n.º 20.813 – 23/07/2020

Colégios em fase de implantação – 39 Unidades

1	Águas Lindas	CEPMG de Águas Lindas de Goiás	Aguardando implantação	Lei nº 18.324 – 30/12/2013 Lei nº 19.779 – 18/07/2017
2	Mineiros	CEPMG de Mineiros	Aguardando implantação	Lei nº 18.324 – 30/12/2013 Lei nº 19.779 – 18/07/2017
3	São Miguel do Araguaia	CEPMG de São Miguel do Araguaia	Aguardando implantação	Lei nº 18.324 – 30/12/2013 Lei nº 19.779 – 18/07/2017
4	Pontalina	CEPMG de Pontalina	Aguardando implantação	Lei nº 19.779 – 18/07/2017
5	Santa Helena de Goiás	CEPMG de Santa Helena de Goiás	Aguardando implantação	Lei nº 19.779 – 18/07/2017
6	Vianópolis	Americano do Brasil	Aguardando implantação	Lei nº 19.968 – 11/01/2018
7	Silvânia	Professor José Pascoal da Silva	Aguardando implantação	Lei nº 19.578 – 06/01/2017
8	Morrinhos	Pedro Nunes	Aguardando implantação	Lei nº 19.578 – 06/01/2017

9	Petrolina de Goiás	Santa Terezinha	Aguardando implantação	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
10	Goiânia	Juvenal José Pedroso	Aguardando implantação	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.968 – 11/01/2018
11	Goiânia	CEPMG do Setor Palmito	Aguardando implantação	Lei nº 19.968 – 11/01/2018
12	Cidade Ocidental	CEPMG de Cidade Ocidental	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017
13	Cristalina	CEPMG de Cristalina	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017
14	Padre Bernardo	CEPMG de Padre Bernardo	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017
15	Planaltina	CEPMG de Planaltina	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017
16	Rio Verde	CEPMG de Rio Verde	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017
17	Santo Antônio do Descoberto	Engenheiro Paulo Cesar Vaz de Melo	Aguardando implantação	Lei nº 19.880 – 01/11/2017 Lei nº 20.026 – 03/04/2018
18	Santo Antônio do Descoberto	CAIC José Elias de Azevedo	Aguardando implantação	Lei nº 20.058 – 25/04/2018
19	Bela Vista de Goiás	Pedro Vieira Januário	Aguardando implantação	Lei nº 20.058 – 25/04/2018
20	Bela Vista de Goiás	Dona Hormezinda Maria Carneiro	Aguardando implantação	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
21	Edéia	CEPMG de Edéia	Aguardando implantação	Lei nº 20.046 – 20/04/2018
22	Crixás	Prudêncio Ferreira	Aguardando implantação	Lei nº 19.985 – 16/01/2018
23	Mara Rosa	Professor Júlio Cavalcante	Aguardando implantação	Lei nº 20.058 – 25/04/2018
24	Barro Alto	Guaraciaba Augusta da Silva	Aguardando implantação	Lei nº 19.968 – 11/01/2018
25	São Simão	CEPMG de São Simão	Aguardando implantação	Lei n.º 19.578 – 06/01/2017 Lei n.º 20.026 – 03/04/2018
26	Abadiânia	CEPMG de Abadiânia	Aguardando implantação	Lei n.º 20.110 – 30/05/2018
27	Mozarlândia	CEPMG de Mozarlândia	Aguardando implantação	Lei n.º 20.241 – 24/07/2018
28	Caçu	Dr. Pedro Ludovico Teixeira	Aguardando implantação	Lei n.º 20.110 – 30/05/2018
29	Aruanã	Sidnei Basílio	Aguardando implantação	Lei n.º 20.110 – 30/05/2018
30	Carmo do Rio Verde	Maria Assunção de Azevedo	Aguardando implantação	Lei n.º 20.110 – 30/05/2018
31	Anápolis	Senador Onofre Quinan	Aguardando implantação	Lei n.º 20.110 – 30/05/2018
32	Niquelândia	Colégio Estadual Thomaz Adormo	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018
33	Minaçu	Colégio Estadual Joaquim Thomé de Almeida	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018
34	Campinorte	Colégio Estadual Arapoema Meireles	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018

35	Aragarças	Colégio Estadual Mercedes Zetola	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018
36	Acreúna	CEPMG de Acreúna	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018
37	Indiara	CEPMG de Indiara	Aguardando implantação	Lei n.º 20.363 - 06/12/2018
38	Paranaiguara	Presidente Costa e Silva	Aguardando implantação	Lei n.º 20.632 – 11/11/2019
39	Santa Helena de Goiás	José Salviano Azevedo	Aguardando implantação	Lei n.º 20.633 – 11/11/2019
Aguardando Revogação da Lei				
01	Formosa	Clementina Rangel de Moura	Aguardando revogação	Lei nº 19.779 – 18/07/2017
02	Senador Canedo	CEPM de Senador Canedo	Aguardando revogação	Lei nº 18.324 – 30/12/2013 Lei nº 19.779 – 18/07/2017
03	São Luís de Montes Belos	Sebastião de Almeida Primo	Aguardando revogação	Lei nº 19.779 – 18/07/2017
04	Trindade	Divino Pai Eterno	Aguardando revogação	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.880 – 01/11/2017
05	Trindade	Alfa Ômega	Aguardando revogação	Lei nº 19.651 – 12/05/2017 Lei nº 19.880 – 01/11/2017
06	Anicuns	Moisés Pereira Peixoto	Aguardando revogação	Lei nº 19.651 – 12/05/2017

ANEXO – B

18:04    •   Vo) LTE1   **Publicações**

redemilitarizacaoedu

REDE NACIONAL DE PESQUISA
SOBRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA REDE NACIONAL DE PESQUISA SOBRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RePME)**

A **Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação** reúne docentes das diferentes redes e níveis da educação, pesquisadores(as) e ativistas que se dedicam a pesquisar os processos de militarização da educação no Brasil, as relações com a democracia e seus desdobramentos na construção de valores morais e sociais em crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diferentes espaços da vida social e, em especial, nas instituições educativas.

Entendemos que a atual conjuntura está permeada por políticas e programas conservadores e reacionários que têm causado retrocessos no processo civilizatório e tem dificultado a implementação de um projeto emancipatório de educação. Esses retrocessos se traduzem, dentre outros, na militarização de educação das escolas, essencialmente as públicas, caracterizada pelo repasse/compartilhamento da gestão das unidades escolares para militares das diferentes forças, nas suas dimensões disciplinar, administrativa e pedagógica. Esse processo de militarização afronta a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/9.394/96) e legislações correlatas.



← Publicações



redemilitarizacaoedu



2/4

Nesse cenário, a **Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação**, é pautada pelos seguintes princípios e objetivos:

I- A Rede defende, dentre outros princípios:

- a) Estado Democrático de Direito, instituído pela Constituição de 1988;
- b) Direito à educação de qualidade, pautado na igualdade de acesso e permanência;
- c) Gestão democrática da educação e da escola;
- d) Autonomia das redes de educação e das escolas;
- e) Respeito à diversidade;
- f) Pluralidade de concepções pedagógicas e liberdade de ensinar e aprender;
- g) Liberdade de organização estudantil;
- h) Liberdade de cátedra e organização docente



← Publicações



redemilitarizacaoedu



3/4

II- São objetivos da Rede:

- a) promover estudos e pesquisas sobre a militarização da educação no Brasil, com o intuito de estimular à pesquisa, produzir e difundir conhecimento sobre a temática;
- b) desvelar as intenções político, pedagógica e ideológica dos processos de militarização da educação e das escolas;
- c) produzir banco de dados sobre a Militarização da Educação no Brasil;
- d) denunciar a militarização das escolas, nos seus diferentes formatos e entes federados, e as violações de princípios e direitos, ocorridas no interior das unidades escolares;
- e) reunir pessoas interessadas na discussão da militarização da educação e das escolas no Brasil;
- f) atuar com outros movimentos de resistência em defesa da educação e da escola pública;
- g) promover a formação continuada dos participantes da Rede, no que refere a temática;
- h) articular com diferentes instituições cursos de extensão, eventos científicos e disciplinas em programas de pós-graduação sobre a temática;
- i) estabelecer diálogos com a comunidade escolar.



← Publicações



redemilitarizacaoedu



4/4



Assim, os participantes da RePME, que pertencem às redes de educação básica de Goiás, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Bahia, Amazonas e do Ensino Superior da UFG, UnB, IFG, Unicamp, UFAM, UFPR, convidam você a conhecer nossa Rede e participar do nosso debate e se juntar a nós na resistência contra a militarização da educação.

Conheça a RePME



rededemilitarizacaoedu@gmail.com



redemilitarizaedu



ANEXO – C



MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS
2ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO – PROEDUC

PA nº 08190.013036/19-40

DESPACHO

Trata-se de Procedimento Administrativo que trata da implementação do Projeto Escolas

de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares.

O feito foi relatado no despacho de 25 de abril de 2022, ainda não cumprido, uma vez que os autos encontravam-se em correição ordinária.

I – DA REVOGAÇÃO DA NOTA TÉCNICA Nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT.

Conforme salientado no despacho anterior, apesar da significativa ampliação do projeto

ao argumento de sucesso do modelo, transcorridos 3 anos desde o início da implementação da Gestão Compartilhada, não apresentou a Secretaria de Educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das unidades participantes, tampouco o índice de evasão escolar, índice de aprovação/reprovação, número de pedidos de transferências, entre outras informações requisitadas pelo Ministério Público, a fim de demonstrar a melhoria na qualidade do ensino.

Cumprido colacionar, por oportuno, o Enunciado aprovado pelo Conselho Nacional

de Procuradores -Gerais – CNPG⁹¹, em sessão ordinária de 14 de abril de 2021, *in verbis*:

ENUNCIADO 01/2021

PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES – O Grupo Nacional de Direitos

Humanos – GNDH, pela Comissão Permanente de Educação (COPEPUC) e pela Comissão

Permanente de Direitos Humanos em sentido estrito (COPEPDC), considera que o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares, instituído por meio de DECRETO, fere os princípios constitucionais da reserva legal e da gestão democrática do ensino

⁹¹ https://cnpq.org.br/images/arquivos/gndh/documentos/enunciados/2021/Enunciado_01-2021_GNDH_-_COPEPUC_-_Escolas_Cvico_Militares.pdf

público, bem como aqueles fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Plano Nacional de Educação.

O Enunciado, aprovado em plenária do GNDH em 2019, cuida exclusivamente do Programa Nacional de Escolas Cívico Militares - Pecim, criado e regulamentado pelo Decreto n.º 10.004/2019, o qual não se confunde com os Colégios Militares⁹².

Os novos titulares da Primeira e Segunda Promotorias de Justiça de Defesa da Educação⁹³

estão alinhados com a conclusão da Comissão Permanente de Educação sintetizada no Enunciado citado.

Conforme Aporte Técnico-Jurídico aprovado pela COPEDUC, que amparou o verbete, “a

regulamentação de sistemas de ensino deve ser feita através da edição de lei formal, pelo Congresso Nacional. Trata-se de competência legislativa privativa da União, conforme norma disposta no artigo 22, inciso XXIV, da CRFB. Em recente decisão, o Supremo Tribunal Federal, no leading case corporificado no RE n.º 888.815-RS, teve a oportunidade de transcorrer sobre diversos institutos de direito educacional e, dentre eles, ratificou a necessidade de edição de lei formal para criar sistemas/modelos de ensino.”

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares prevê atos de militarização das escolas

públicas regulares estaduais. No entanto, o modelo de gestão dos colégios militares (ao qual o Pecim faz expressa referência no artigo 3º, VII, do Decreto n.º 10.004/2019) mostra-se incompatível com os princípios basilares que regem o ensino público regular, “em especial o pluralismo de ideias, inerente ao próprio superprincípio democrático. O direito à educação pressupõe o desenvolvimento de processos complexos e contínuos e dentre eles destaca-se a forma de desenvolver a gestão educacional. Também a previsão de gestão de escolas públicas por militares representa violação de duas normas constitucionais: a) o princípio da gestão democrática (STF, ADI 2.997 – cuja transcendência dos fundamentos determinantes atinge o caso em apreço – CPC, art. 988, incisos III e IV e § 4º); e, b) desvio da função do agente público militar.”⁹⁴

Além disso, o Decreto n.º. 10.004/2019 está dissociado do planejamento decenal contido no Plano Nacional de Educação e desvia recursos que deveriam ser destinados prioritariamente para integral cumprimento dessa política pública.

Diante do exposto, a atual Promotoria de Justiça de Defesa da Educação resolve revogar a Nota Técnica n.º. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT⁹⁵ que concluía pela legalidade da implementação de projetopiloto de Escola de Gestão Compartilhada, iniciado com a Portaria Conjunta n.º 01, de 31 de janeiro de 2019 – SEEDF/SSPDF.

⁹² Instituições criadas e regidas pela Lei 9.786/1999 e art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que não integram o sistema de ensino público regular e não são vinculados ao Ministério da Educação ou Secretarias de Educação.

⁹³ O resultado do Aviso de Remoção Global de Promotoria n.º 1, de 7 de fevereiro de 2022 (Tabularium n.º 08191.019433/202264), alterou a titularidade de ambas as Promotorias de Justiça de Defesa da Educação, com início de exercício em 4 abril de 2022.

⁹⁴ APORTE TÉCNICO-JURÍDICO APROVADO PELA COPEDUC

⁹⁵ https://www.mpdft.mp.br/porta1/pdf/unidades/promotorias/proeduc/notas_tecnicas/Nota_tecnica_Proeduc_2019_001_escola_gestao_compartilhada_SEEDF_SSPDF.pdf

Remova-se o documento da página eletrônica da Especializada no site do MPDFT. Dê-se ampla divulgação ao ato de revogação.

Juntem-se aos autos o ANEXO 2 – NOVO APORTE TÉCNICO-JURÍDICO APROVADO

PELA COPEDUC EM REUNIÃO REALIZADA NO DIA 19/03/2021 e a sentença proferida nos autos do Processo 1030935-

12.2021.8.26.0053 - 2ª Vara de Pirassununga – TJSP, que *“declara ilegal a implantação da PECIM na Escola Estadual ‘Prof. Paulo de Barros Ferraz’, tornando nulo e desfazendo os atos praticados tendentes a abonar a adesão da escola referida, fazendo-se com que toda situação administrativa se reverta ao seu ‘status quo ante’.”*

II – DA INCOMPATIBILIDADE DA DISCIPLINA MILITAR COM O ARTIGO 206 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E COM O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Matérias jornalísticas recentes⁹⁶ divulgaram as circunstâncias da exoneração da Vice-

diretora do Centro Educacional 01 (CED 01) da Estrutural, uma das 4 primeiras escolas a aderir ao projetopiloto de modelo cívico-militar, e relevaram o inconformismo da professora com a prática, adotada pelo Comandante Disciplinar da referida escola, de encaminhar alunos para a Delegacia da Criança do Adolescente para registro de ocorrência por ato infracional análogo a suposto desacato.

Posteriormente, foi divulgado vídeo⁹⁷, gravado em ato contra a demissão da citada

educadora, no qual o terceiro sargento Frederico Nicurgo de Oliveira, da Polícia Militar do Distrito Federal, que exerce a função de monitor disciplinar da escola, acompanhado de outros policiais, em sala de aula, grita com um adolescente “coloca as mãos para trás”, “abaixa a cabeça porque estou mandando”, “baixa a bola”, “eu te arrebento”, depois pergunta para o aluno que estava gravando o vídeo “quer ir preso?” e grita “encosta aqui”.

Esses novos fatos somam-se à manifestação do Deputado Fábio Felix, anexada às fls.

159/192 dos autos, que contém documentos acerca do trabalho da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa, juntamente com o Observatório de Militarização das Escolas, com denúncias de supostas violações a direitos humanos.

No Regulamento Disciplinar para as Unidades de Ensino do Distrito Federal participantes

do Programa Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal⁹⁸ são elencadas como faltas disciplinares comportamentos próprios da adolescência (Anexo I), por exemplo: utilização de acessórios (piercings, brincos, alargadores, boné, capuz e adereços diversos); sentar-se no chão; conversar durante as atividades; dobrar o uniforme desconfigurando-o; consumir alimentos, balas ou mascar chicletes; trazer, portar ou utilizar qualquer tipo de jogo, brinquedo, figurinhas ou coleções; deixar de retribuir cumprimentos, namorar ou beijar quando uniformizado (dentro ou fora da escola).

⁹⁶ <https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-mira/educadora-que-chamou-pm-de-cagao-e-exonerada-militar-ganhapromocao> <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/04/5003469-vice-diretora-critica-gestao-militar-echama-tenente-decagao.html>

⁹⁷ <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5005943-sargento-ameaca-alunos-em-ato-contrademissao-de-professora-que-chamou-pm-de-cagao.html>

⁹⁸ https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDf.pdf

Outras faltas disciplinares configuram claro cerceamento a direitos constitucionais, por exemplo: “35. Dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do Comandante Disciplinar”; “43. Ler ou distribuir, dentro do CCMDf, publicações estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública.”; “83. Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome da CCMDf ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações”; “86. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando na unidade escolar, em manifestações de natureza política”; “89. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário”.

A adoção de política autoritária em escolas públicas, que importa em restrições ao pensamento crítico e supressão da diversidade dos estudantes, é incompatível com os princípios que regem o Estado brasileiro e configura verdadeiro retrocesso social. Cabe ao Estado Democrático reconhecer, e não suprimir, individualidades, promovendo a proteção integral de crianças e adolescentes e o respeito a seus direitos fundamentais, entre eles, o livre desenvolvimento da personalidade e o direito à educação como instrumento emancipatório.

Nesse ponto, novamente merece transcrição trecho do Aporte Técnico-Jurídico da COPEduc/GNDH/CNPG:

“É comum serem incorporadas rotinas e a cultura militares, a exemplo de: a) cumprimento com continência; b) comemoração solene de datas cívicas; b) formaturas matinais e vespertinas; c) fiscalização diária da apresentação pessoal dos alunos; d) aplicação de instrução militar; d) padrões de comportamento e vestimenta, como proibição de gírias; proibição de paquera ou namoro (Contato físico “que denote envolvimento de cunho amoroso” é proibido); proibição de uso de batons ou esmaltes de unha; proibição de mascar chicletes; obrigação de corte de cabelo padronizado; proibição de qualquer crítica, considerando falta disciplinar grave “denegrir o nome da polícia ou de qualquer de seus membros, dentre outros.

A República Federativa do Brasil tem como fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político (artigo 1º, II, III e V, da Constituição Federal). O princípio da dignidade da pessoa humana garante ao indivíduo o direito de fazer suas próprias escolhas, segundo seus planos de vida e projetos existenciais, a partir das suas visões de mundo. O art. 5º da Constituição prevê que todos são iguais perante a lei, garantindo o direito à livre manifestação do pensamento e da expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação (incisos IV e IX), a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, sendo vedada a privação de direito por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (incisos VI e VIII) e a inviolabilidade da intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas (inciso X).

(...)

A proibição de participar de discussões ou tomar parte em manifestações de natureza política, reivindicatória ou de crítica, dentro ou fora da escola, fardado ou não, bem como o controle do conteúdo de leituras ou publicações são incompatíveis com o estado democrático e com os princípios e direitos decorrentes, em especial a liberdade de expressão e de consciência.

A repressão ao dissenso afeta não apenas os indivíduos diretamente atingidos, mas toda a comunidade escolar e a sociedade envolvente, que são privadas do pluralismo de opiniões e da liberdade de crítica, que identifica as sociedades democráticas e permite o controle das instituições e dos agentes do estado.

(...)

Dessarte, a liberdade de expressão protege não apenas os discursos orais e escritos, mas também as várias manifestações do modo de ser de um indivíduo, como a forma de vestir, gestos e expressões corporais. Os direitos à intimidade e vida privada e de liberdade de consciência e pensamento impedem que agentes do Estado ou particulares interfiram nas escolhas íntimas individuais, especialmente quando não prejudicam terceiros.

A apresentação pessoal escolhida pelo indivíduo em sua forma de vestir, adereços, corte, penteado e coloração do cabelo, maquiagem, tatuagens, brincos e piercings, é manifestação de sua personalidade, devendo ser respeitada pelo Estado, por força do princípio da dignidade da pessoa humana e da inviolabilidade da intimidade e da vida privada. (...)

No âmbito do direito à liberdade de expressão, merecem especial proteção os discursos que expressam elementos essenciais da identidade ou dignidade das pessoas, tais como orientação sexual e identidade cultural, religiosa ou de gênero.

A imposição, pelo Estado, de padrão estético uniforme aos alunos e alunas, quanto ao tipo de corte de cabelo, roupas, maquiagem e outros adereços possui impacto negativo desproporcional em indivíduos de grupos minoritários, marginalizados ou alvo de preconceito, que se veem impedidos de manifestar as características de suas personalidades e culturas diferenciadas, especialmente quanto às identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero, em grave violação aos princípios dignidade humana e da igualdade.

Esses direitos à intimidade e vida privada e à liberdade de expressão, de pensamento e de consciência possuem especial importância para crianças e adolescentes, cujo processo de formação da própria personalidade deve ser protegido pelo Estado, que não deve impor visões de mundo ou exigir adequação a modelos definidos unilateralmente.

Nessa linha de pensamento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), prevê, em seu artigo 17, o direito à “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Igualmente o Brasil se obrigou, por meio da Convenção sobre Direitos das Crianças, promulgada pelo Decreto nº 99.710/90, a respeitar e promover os direitos das crianças e adolescentes de “preservar sua identidade” (artigo 8), garantindo que não serão “objeto de interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação” (artigo 16).

Essa mesma convenção prevê o direito das crianças e adolescentes à liberdade de expressão, o qual inclui a “liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido” (artigo 13), o direito à “liberdade de pensamento, de consciência e de crença” (artigo 14) e o direito à “liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas” (artigo 15).

Pois bem, os mencionados direitos são especialmente aplicáveis no âmbito escolar, o qual pressupõe a liberdade de expressão, devendo ser incentivadas as críticas e o dissenso, naturais ao processo de ensino/aprendizagem.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, estabelece que o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II), no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) e na gestão democrática do ensino público (inciso VI).

O Estatuto da Criança e Adolescente dispõe que no ‘processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura’ (artigo 58).

(...)

O contexto de violência existente no Brasil afeta especialmente jovens moradores de periferias e as instituições de ensino ali existentes, com prejuízos graves à educação. Contudo, os estudantes, principais vítimas da violência, em vez de serem duplamente penalizados, com um ensino autoritário, que suprime liberdades e individualidades, devem ser alvo de políticas públicas que promovam sua proteção integral, com garantia à incolumidade física e psíquica e à educação adequada para o livre desenvolvimento de sua personalidade.

Por conseguinte, conclui-se que a aplicação da metodologia dos 'Colégios Militares' em escolas públicas resulta em violações múltiplas a direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente os relacionados ao livre desenvolvimento da personalidade e ao direito à educação como instrumento emancipatório, num estado democrático e plural, sem potencial para a melhoria desejada do ensino." (grifou-se)

Cumpra reiterar o disposto no artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

Registre-se, por fim, que nem o rigoroso Regulamento Disciplinar do CCMD⁹⁹ ampara o desvio do gerenciamento da disciplina escolar para o registro de flagrantes infracionais por suposto desacato junto às Delegacias da Criança e do Adolescente, o que demonstra a completa falta de habilidade para solução de diversas situações cotidianas no contexto escolar e configura clara violação de direitos das crianças e adolescentes.

Diante do exposto, esta Promotoria Especializada resolve recomendar que as Direções Disciplinares das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal e suas equipes abstenham-se imediatamente dessa prática, conforme termo que será elaborado e entregue com a urgência que o caso requer.

III – DO DESVIO DE FUNÇÃO. DA FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA EXIGIDA PELA LDB.

Nos termos do art. 144, § 5º, da Constituição Federal, “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.”

Mais uma vez, merecem destaque as considerações do Aporte Técnico-Jurídico da COPEduc/GNDH/CNPG a respeito do tema:

“Em outra banda, a Constituição Federal, em seu art. 206, inciso V, e no parágrafo único, dispõe que os profissionais da educação escolar das redes públicas ingressarão na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

⁹⁹ Art. 13 - As medidas disciplinares a que estão sujeitos os alunos são as seguintes, em ordem crescente de gravidade: I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III - Suspensão de sala de aula; IV - Ações educativas; V - Transferência educativa.

Por sua vez, o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que considera profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou a fim, profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 e profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Nos termos do art. 8º do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, compete às Forças Armadas promover a seleção dos militares inativos e contratá-los para atuarem em função de direção compartilhada nas escolas públicas, entre membros inativos das Forças Armadas, sem qualquer exigência de formação específica exigida pela LDB para os profissionais da educação escolar básica. Mesmo com o advento da Emenda Constitucional 101/20191, não se verifica a possibilidade jurídica de exercício da função de gestão/administração de estabelecimento de ensino por militar. Viola-se, da forma como previsto no Decreto referido, frontalmente o disposto no artigo 144, § 5º da CRFB. O instituto criado por Decreto transparece, sob a ótica jurídico administrativa, potencial desvio de função pública. Não estão dentre as atribuições da polícia e dos bombeiros militares aquelas de gestão/administração, monitoria (destinada a alunos) e tutoria (destinada a professores) de escolas públicas dos sistemas regulares de ensino.” (grifou-se)

Em vista do desvio de função e da falta de habilitação específica para a atuação na área de educação, entende a PROEDUC, com amparo no princípio geral de cautela, ser recomendável, em situações de eventuais notícias e relatos de abusos e violações a direitos, que os militares envolvidos sejam removidos do ambiente escolar, para retornar ao efetivo e atividades próprias da respectiva Corporação, uma vez que não há substrato jurídico que justifique a permanência no contexto de ensino. A questão será objeto de recomendações, caso a caso, sem prejuízo das averiguações cabíveis nas respectivas Corregedorias.

IV - PROVIDÊNCIAS

1. Promovam os Serviços de Secretaria, Análise Processual e Pedagógica o cumprimento do despacho de 25 de abril de 2022, no sentido de:
 - (a) Reiterar a requisição dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das unidades participantes, índices de evasão escolar, índices de aprovação/reprovação, número de pedidos de transferências, entre outras informações requisitadas anteriormente e não atendidas;
 - (b) Requisitar acesso aos processos SEI referidos no documento de fls. 60/65;
 - (c) Requisitar relação atualizada das escolas que aderiram ao projeto e critérios de escolha;

- (d) Elaboração de cronograma de visitas aos estabelecimentos de ensino;
 - (e) Triagem da relação de denúncias de violação a direitos humanos encaminhada pela Câmara Legislativa DF, para os encaminhamentos devidos.
2. Providencie o Setor de Apoio a remoção da Nota Técnica nº. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT da página eletrônica do MPDFT;
 3. Providencie a Secretaria a digitalização dos autos e a juntada de documentos;
 4. Providencie a Secretaria o envio do Termo de Recomendação mencionado no item II deste despacho, tão logo concluído;
 5. Expeçam-se ofícios às duas DCAs, para que apresentem relação de todas as ocorrências de atos infracionais por fatos ocorridos dentro de Escolas Cívico-Militares do DF, indicando as tipificações dos supostos crimes análogos, especialmente os casos de desacato, de 2019 em diante.

Brasília, 10 de maio de 2022.

Anderson Pereira de Andrade
Promotor de Justiça
1ª PROEDUC

Fernanda da Cunha Moraes
Promotora de Justiça
2ª Proeduc