

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

DISSERTAÇÃO

**Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas:
um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de
Goiás**

Paula Cristina Pereira Guimarães

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OS NOVOS MODELOS DE GESTÃO MILITARIZADA DAS ESCOLAS
PÚBLICAS: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS**

PAULA CRISTINA PEREIRA GUIMARÃES

Sob orientação do Professor:
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em Educação**,
no Curso de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, Área de Concentração em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2019

G963n Guimarães, Paula Cristina Pereira, 1977-
Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas
Públicas: um estudo a partir da experiência na rede
estadual de ensino de Goiás / Paula Cristina Pereira
Guimarães. - 2019.
163 f.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

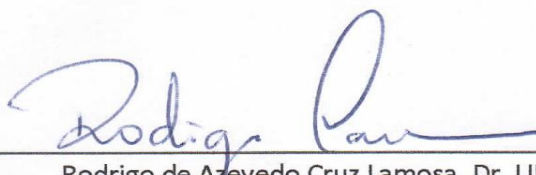
1. Militarização das Escolas. 2. Escola Pública.
3. Polícia Militar. 4. Gestão Escolar. I. Lamosa,
Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

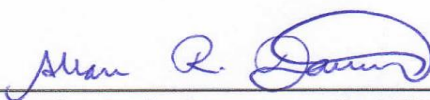
PAULA CRISTINA PEREIRA GUIMARÃES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

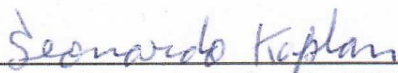
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2019.



Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Allan Rocha Damasceno. Dr. UFRRJ



Leonardo Kaplan. Dr. UERJ

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.

Antônio Gramsci

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde força para superar todas as dificuldades que se levantaram durante esta jornada.

A minha família, especialmente a minha querida mãe e irmã, que mesmo nos momentos de ausência, deram palavras de incentivo para não esmorecer durante o percurso, compreendendo minhas falhas e inseguranças, obrigado por que sem vocês nada disso seria possível. Vocês foram meu porto seguro.

Ao meu orientador Rodrigo Lamosa, seu grande desprendimento em ajudar-me, agradeço por sua confiança e incansável dedicação, por exigir de mim muito mais do que eu imaginava ser capaz de fazer. Manifesto aqui minha gratidão eterna por compartilhar sua sabedoria, o seu tempo e sua experiência. Obrigado por me mostrar uma nova perspectiva de vida e aprendizado constante, que possibilitou o meu amadurecimento para a compreensão das questões sociais principalmente no campo educacional.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus de Nova Iguaçu, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram o início da minha vida acadêmica.

A todos os amigos, que forma direta e indireta contribuíram de algum modo para realização da pesquisa. Especialmente às amigas que o mestrado me deu, Aline Laia e Luíza Colombo também pesquisadoras maravilhosas, que além das incontáveis horas de conversas me ajudaram nos momentos difíceis no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. À Luiza Colombo pela imensa contribuição para este trabalho, com a sua calma e paciência, me ajudou, meu muito obrigado. Agradeço por todo amor, força, incentivo e apoio incondicional, vocês foram fundamentais para minha formação, por isso merecem o meu eterno agradecimento.

Ao chefe e amigo Bruno Adelino de Farias que foi o elo de ligação com a Polícia Militar de Goiás, sem sua intervenção não seria possível a realização das entrevistas, parte fundamental para análise do fenômeno estudado.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -Finance Code 001"

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. OS NOVOS MODELOS DE GESTÃO MILITARIZADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO: O movimento de entradas das polícias militares nas redes públicas de ensino vem ocorrendo no país em diferentes estados (Goiás, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Amazonas, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Santa Catarina, Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraná, Mato Grosso, Distrito Federal, Roraima e Alagoas). O Estado de Goiás foi o que mais avançou até o momento neste processo onde a gestão de uma parte das escolas públicas passa a ser reponsabilidade da Polícia Militar. A violência escolar é utilizada como pressuposto para a implantação do processo de militarização e defendida por instituições da Sociedade Civil como Movimento Brasil Livre (MBL) – identificado neste trabalho como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) – um importante think tank que atua no Brasil. Assim identificamos que juntamente com outros APH’S essas organizações formam o que vamos chamar de Frente Liberal- Ultraconservadora. O referencial teórico-metodológico utilizado, se apoia nos estudos gramscianos e, destacadamente, os conceitos Estado Ampliado, Sociedade Civil, Sociedade Política, Aparelho Privado de Hegemonia, contrarreforma, consenso e coerção. Para coleta de dados foi utilizada revisão de literatura de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, além de entrevistas com os diretores que vêm protagonizando a política de militarização da gestão das escolas públicas. A pesquisa identificou que nos últimos anos as escolas que foram militarizadas na rede pública estadual de ensino de Goiás despontaram nos principais indicadores que medem a qualidade do ensino no país e que estes resultados têm sido divulgados como estratégia de convencimento do conjunto da sociedade pelo governo do estado. A gestão militarizada vem remodelando as escolas à imagem e semelhança dos quartéis, com todas as regras e ditames militares. Os princípios de ordem e disciplina militar que norteiam as instituições públicas de segurança e, destacadamente, às polícias militares têm sido introduzidos no interior das escolas públicas. A reserva de vaga aos filhos de policiais militares e a cobrança de taxas, apesar de ser enunciada como “voluntária”, são outros componentes de distinção entre os discentes. A militarização da gestão das escolas é dispersa e têm ocorrido de forma desigual entre os diferentes bairros, embora a justificativa esteja associada ao combate à violência escolar as escolas selecionadas para a implantação da nova gestão estão localizadas em bairros de classe média e tem as melhores estruturas desmitificando o discurso do governo de que as escolas eram precárias. A pesquisa identificou como esse movimento vem modificando a estrutura dessas escolas baseando-se na conjugação de consenso e coerção, tendo em vista a necessidade de assegurar, por um lado, a hegemonia do conjunto da sociedade em relação a emergência dos novos modelos de gestão e, por outro lado, como política educacional ela pode apontar para privatização já que retira o caráter universal da educação pública. A pesquisa conclui que a militarização da gestão das escolas públicas do estado de Goiás é uma expressão da Frente Liberal-Ultraconservadora na educação, inserindo no interior das escolas um ensino “interessado” e valores que objetivam conformar por meio de instrumentos de disciplinamento militar toda a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Frente Liberal-Ultraconservadora; Gestão Militar; Polícia Militar

ABSTRACT: The public school in Brazil went through several transformations in the last thirty years, following the process of universalization of Basic Education, proposed by several international forums (World Education for All Conference, for example), and by the Management Reform established in the country from of Fernando Henrique Cardoso's government (1995-2002). The answer to these questions in several Brazilian states has been the emergence of new models of militarized management of public schools. This work proposes a research about this process, which has been transferring to the Military Police the management of public educational institutions. Empirically, it is a research about this movement in the state public school network of Goiás where this phenomenon has been occurring through the partnership between the State Secretaries of Education and Public Security. The objective of the research was to analyze the emergence of new models of management of basic education schools, starting from the insertion of military police in public schools. The general objective of the research was to identify the determinations of the insertion of the military police of the state of Goiás in the management of the public schools of the state network. In addition, the research also had specific objectives; Identify the interests of the Military Police in the insertion of its objectives in higher education; Understand the pedagogical projects of the schools that went to the Models of Militarized Management; Evaluate whether the militarized school management model unfolded towards the intensification of precarious teaching work. The research also tried to identify how this movement has been modifying the structure of these schools based on the combination of consensus and coercion, in view of the need to ensure, on the hand, the hegemony of society as a whole in relation to the emergence of new models of management and, on the other hand, as an educational policy it can point to privatization since it removes the universal character of public education. It is a basic research, of analysis of an explanatory character, which falls into the category of survey type. For data collection was used literature review of primary and secondary bibliographic sources, Laws and decrees, the documents that govern the functioning of militarized schools; Interviews with the managers of the Secretary of Education and Security; Interview with the Directors of the Syndicate of Professionals in Education of Goiás; Interviews with directors who have undergone Militarized Management; Analysis of the Pedagogical Political Projects of schools that have passed the New Model of Militarized Management.

key words: conservative wave; educational management; Militarization; Military Police

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CIEEP	Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista
CONAD	Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
EB	Exército Brasileiro
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPL	Estudantes pela Liberdade - Brasil
EUA	Estados Unidos da América
EVPMERJ	Escola Virtual da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IEE	Instituto de Estudos Empresariais
IFLISP	Instituto Liberal de São Paulo
IFL-SP	Instituto de Formação de Líderes de São Paulo
IL	Instituto Liberal
ILA	Instituto de Líderes do Amanhã
IL-RS	Instituto Liberdade do Rio Grande do Sul
ILVM	Instituto Ludwig Von Mises Brasil (Mises Brasil)
IMIL	Instituto Millenium

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIEPE	Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICV/URRJ	Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PMAM	Polícia Militar de Minas Gerais
PMBA	Polícia Militar do Estado da Bahia
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMGO	Polícia Militar do Estado de Goiás
PMPI	Polícia Militar do Estado do Piauí
PNSD	Política Nacional Política Nacional Sobre Drogas
PNUD	Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
PPGEDuc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneo e Demandas Populares
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
PROEIS	Programa de Integração na Segurança
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QCO	Quadro Complementar de Oficiais do Magistério
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SCMB	Sistema os Colégios Militares do Brasil
SEDUCE-GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás

SEEDUC – RJ	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SESEG-RJ	Secretaria Estadual de Segurança do Estado do Rio de Janeiro
SFE	Sistema Federal de Ensino
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
SSP – GO	Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás
TCH	Teoria do Capital Humano
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa.....	14
Figura 2 - Escolas públicas militarizadas no Brasil até out/2018.....	75
Figura 3 - Estrutura Hierárquica do CEPMG'S.....	86
Figura 4 - Dos Uniformes.....	92
Figura 5 - Notas das Transgressões Disciplinares	95
Figura 6 - Classificação das Transgressões	95
Figura 7 - Padrão de Cabelo do CEPMG.....	96
Figura 8 - Quantidade de alunos por série e vínculo.....	98
Figura 9 - Pátio do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis.....	99
Figura 10 - Armários dos Alunos do CEPMG - Dr. César Toledo - Anápolis.....	99
Figura 11 - Jardim do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis	100
Figura 12 - Sala de xadrez do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	11
A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA	11
1.1 A crise estrutural do Capital	11
1.2 A recomposição burguesa: entre o neoliberalismo e o social-liberalismo	22
1.3 A frente liberal-ultraconservadora: a crise do social-liberalismo?	32
CAPÍTULO II	40
A AGENDA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E A REFORMA EDUCACIONAL	40
2.1 A Agenda Educação Para Todos	40
2.2 A ofensiva da frente liberal-ultraconservadora na educação brasileira	57
2.3 A militarização das escolas públicas no Brasil	62
CAPÍTULO III	77
A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS	77
3.1 A militarização da gestão das escolas públicas em Goiás	79
3.2 As escolas militarizadas vistas por dentro: observações de campo e entrevistas	84
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

INTRODUÇÃO

O movimento de entradas das polícias militares nas redes públicas de ensino vem ocorrendo no país em diferentes estados. Este processo tem assumido formas distintas dependendo do estado da federação (Goiás, Minas Gerais, Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Santa Catarina, Paraná, Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Mato Grosso, Distrito Federal, Roraima e Alagoas), tendo a polícia militar protagonizado papéis diversos no interior das escolas públicas. O Estado de Goiás tem implementado, neste sentido, desde de 1999, a mais contundente reforma com a Polícia Militar sendo autorizada a assumir a gestão e administração de um crescente número de escolas da rede estadual, através de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança. Dentre todos os estados da federação Goiás é o estado onde se concentra o maior número de escolas militarizadas em funcionamento no país e por esse motivo foi escolhida como objeto da pesquisa.

O presente trabalho propõe uma investigação sobre a recente inserção das instituições de segurança pública do Estado brasileiro, mas especificamente no estado de Goiás, onde a passagem da gestão das administrações das escolas públicas da rede estadual vem passando desde mil novecentos e noventa e oito para a Polícia Militar de Goiás. A partir do ano de dois mil e um o processo de militarização vem se intensificando no estado de Goiás e este dentre diversos outros movimentos de cunho conservador não tem passado despercebido a exemplo do famigerado Movimento Escola sem Partido, são a materialidade do que alguns autores analisam e chamam de frente liberal onda conservadora (BIANCHI, 2016; MELO, 2016; HOELEVELER, 2016) ou tratando-se do mesmo fenômeno frente liberal-ultraconservadora (COLOMBO e LAMOSA, 2018; COLOMBO, 2018) e partir deles o escopo deste trabalho busca compreender como esses movimentos de cunho conservador - que se constituem como elementos que caracterizam a frente liberal-ultraconservadora - tem adentrado no chão da escola e modificando sua estrutura e modos operandi.

Nesse sentido, iremos utilizar o termo “onda conservadora” para fazer alusão ao crescimento do pensamento conservador. O termo foi criado a partir da obra “A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil” (DEMIER e HOEVELER, 2016), na compilação de artigos que compõe a obra ressalta-se a caracterização de uma direita radical que tem atuado também como partido do grande capital. No presente trabalho, adotamos o termo frente liberal-ultraconservadora para caracterizar a atuação das frações da classe

dominante onde a burguesia é fundamentalmente conservadora e, atualmente, tal processo tem ganhado novas dimensões dentro do processo de recomposição burguesa do grande capital, onde frações ultraliberais tem associando-se ao ultraconservadorismo cristão, o que nos sugestionou esta nova caracterização. Diante do exposto, no parágrafo seguinte o termo será aprofundado para melhor compreensão.

Esta chamada frente liberal-ultraconservadora tem elaborado e difundido uma agenda de políticas para a educação pública no Brasil através de uma ampla de organizações transnacionais e nacionais. Segundo análise de Colombo,

Na frente liberal-ultraconservadora na educação, identificamos o movimento Escola Sem Partido, no sentido da ideologia que representa, como o principal eixo articulador, atuando como uma frente ideológica de um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Sua ideologia, no nível discursivo e na profunda difusão de seu receituário através de grande investida de suas novas estratégias de ação e articulação vem representando que o seria, no entendimento desta pesquisa, o conjunto de uma agenda liberal-ultraconservadora para as políticas educacionais no Brasil. Ainda que não as apresente em uma formulação precisa, mesmo através das estratégias argumentativas de ocultação, é possível identificarmos o conjunto de políticas amplamente defendidos pelos mais diversos APH's [aparelhos privados de hegemonia] em seus artigos, resoluções e eventos. (COLOMBO, 2018, pág. 179)

Assim, diante da análise de Colombo (2018), compreendemos a militarização das escolas públicas dentro do conjunto da agenda da frente liberal-ultraconservadora na educação que em sua síntese, além desta política, também inclui: a) a privatização das redes públicas em todos os níveis de ensino com transferência do fundo público através da implementação do sistema de vouchers, e b) a educação domiciliar (uma renovação da ampliação da Educação à Distância).

Esse novo modelo de gestão ganha a adesão de parte da sociedade civil para a sua consolidação e que mesmo encontrando resistências, a exemplo, do SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás se consolida em Goiás de forma abrupta/autoritária. A criação dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG'S) tem sido alvo de inúmeras críticas por parte do SINTEGO e também pelo Fórum Estadual de Educação de Goiás – FEE, que se colocam contra as arbitrariedades realizadas pela nova gestão, que diante da cobrança de mensalidades a chamada *taxa voluntária* e a diferenciação na entrada dos alunos como provas e sorteios fere garantias constitucionais asseguradas desde 1988, como legislação

federal, a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular.

O discurso do governo estadual para implementação era que as escolas selecionadas registravam altos índices de violência, como homicídios, sequestros relâmpagos, tráfico de drogas dentro e fora da escola, roubos e furtos concentradas nas periferias. Somado a isso as escolas registravam baixos índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aumento da evasão escolar. Contudo, depois da passagem para o novo modelo gestão militarizada os colégios têm obtido destaque com alto desempenho nas avaliações locais e nacionais (tais como: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; entre outros). A divulgação dos baixos índices de violência e ascensão dessas escolas nas avaliações nacionais são os pressupostos utilizados como propaganda para tornarem os CEPMG’S mais atrativos dentre as demais escolas da rede.

Importante ressaltar e para melhor compreensão esclarecer que existe uma diferença substancial entre os Colégios Militares geridos pelo (Exército – Marinha - Aeronáutica) – pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e as Escolas Militarizadas geridas pela (Polícia Militar Estadual) que é escopo desta pesquisa. Em relação aos Colégios geridos pelas forças federais no qual iremos nos ater brevemente, mais especificamente, aos que são geridos pelo Exército Brasileiro (EB) – que atendem a educação básica e possuem o maior número de unidades espalhadas pelo território nacional num total de treze - foram criados para atender aos filhos e dependentes de militares, que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira, o corpo discente é formado por alunos que são atendidos de forma preparatória e assistencial, regida por regulamento próprio, e por alunos que prestaram concurso público – estes oriundos do mundo civil. ¹

Assim como os Colégios geridos pelo (EB) as escolas que são militarizadas possuem regulamento próprio com base na hierarquia e disciplina. Contudo, sua origem/criação advém da esfera civil – Secretaria Estadual de Educação – tendo como objetivo o que está estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil (“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, BRASIL, 1988). É dever do Estado oferecer educação para todos, a lógica da Constituinte era a seguinte: mesmo que seja permitido que se tenha uma escola privada, todos têm direito a uma escola pública.

¹ Os filhos dos militares entram nos Colégios Militares por amparo legal, os filhos de civis via processo seletivo.

Assim esses dois tipos de escolas se distinguem já no cerne da sua criação, contudo, ao mesmo tempo que se diferenciam, elas possuem pontos em comum como a rotina estudantil regida por Regimento Interno - que se assemelham ao cotidiano dos quartéis – quanto pela reserva de vagas para dependentes de militares. Nesse sentido as escolas militarizadas que antes eram escolas onde o acesso e permanência dos discentes era realizada de forma gratuita e universal agora passam realizar sorteios para o ingresso dos alunos que se interessarem em estudar numa das cinquenta e quatro escolas no estado de Goiás. Além de arrecadar uma taxa/mensalidade *voluntária* mensal dos alunos o que fere a legislação federal sobre a gratuidade do ensino público.

Outro ponto de diferenciação entre essas escolas é em relação ao corpo docente que nos Colégios Militares geridos pelo (EB) são em sua maioria militares admitidos por concurso e integram o *Magistério do Exército*. Os professores militares fazem parte do Quadro Complementar de Oficiais do Magistério (QCO) e esses colégios estão sob o controle da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, por sua vez subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – (DECEX). Já nos CEPMG’S os colégios estão sob a tutela do Comando de Ensino da Polícia Militar do Estado de Goiás órgão subordinado à Secretaria Estadual de Segurança Pública do Estado de Goiás, contudo o corpo docente não é formado por professores militares e sim cedidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) através de uma parceria entre as duas secretarias estaduais educação/segurança. Assim o corpo docente dos CEPMG’S é constituído por professores civis concursados e pertencentes ao quadro de funcionários públicos da (SEDUCE). Nesse sentido essas se distinguem em sua origem e finalidade já que os CEPMG’S não formam alunos para as carreiras militares diferentemente dos Colégios Militares (EB).

Na presente pesquisa, apoiamo-nos em autores que tem analisado o movimento de recomposição burguesa, decorrente da chamada crise estrutural – ou crise orgânica – do capital (MÉSZÁROS, 2011; ANTUNES, 2011; CASTELO, 2013) e a respeito da chamada do crescimento do ultraconservadorismo (BIANCHI, 2016; MELO, 2016; HOELEVER, 2016) na tentativa de compreender tal ofensiva no âmbito das políticas educacionais no Brasil de maneira contextualizada com as transformações e interesses de cunho econômico, social e político de frações de classe dominantes.

O objetivo geral da pesquisa é identificar as determinações da inserção da Polícia Militar do Estado de Goiás na gestão das escolas públicas da rede estadual de educação. A pesquisa

tem ainda como objetivos específicos: Identificar os interesses da Polícia Militar na inserção de policiais militares nos sistemas públicos de ensino no Brasil; Compreender as alterações nos projetos políticos pedagógicos das escolas que passam sua gestão para os Modelos de Gestão Militarizada; avaliar se o modelo militarizado de gestão escolar se desdobra na intensificação da precarização do trabalho docente.

Trata-se de uma pesquisa básica, de análise de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo levantamento. Para coleta de dados, utilizar-se-á de revisão de literatura de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, além de entrevistas com diretores e membros da equipe pedagógica que vem dirigindo a política de inserção. Os sujeitos da pesquisa são: Coordenadores da Secretaria Estadual de Ensino de Goiás; Comando Militar responsável pelo Novo Modelo Militar de Gestão Escolar; Diretores das escolas públicas estaduais que adotaram o Modelo Militar de Gestão Escolar; Diretores do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do estado de Goiás. As fontes e instrumentos de coleta que serão utilizados na pesquisa incluem: Legislação educacional do estado de Goiás que permitiram a inserção do Modelo de Gestão Militarizada nas escolas da rede estadual; Análise dos documentos relativos ao Novo Modelo de Gestão Escolar Militarizada; Entrevista com os gestores da Secretaria Estadual de Ensino de Goiás; Entrevista com os diretores das escolas que passaram ao novo Modelo de Gestão Militarizada; Entrevista com os diretores do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do estado de Goiás; Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que passaram ao novo Modelo de Gestão Escolar Militarizada.

O objeto de investigação proposto por este trabalho tem inicialmente uma importância para a pesquisadora proponente, uma vez que esta possui uma estreita vinculação com a temática e pela relevância científica e social. Por fim, a investigação proposta tem vínculo com a trajetória intelectual da pesquisadora no interior do curso de pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma vez que esta vem realizando pesquisas sobre a temática da entrada da Polícia Militar nas escolas, através da experiência acadêmica realizada por meio da iniciação científica pelo Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PICV/UFRRJ) no período em que realizou a graduação no curso de pedagogia da UFRRJ, também através do grupo de pesquisa Laboratório Interinstitucional Educação, Estado e Poder (LIEPE) experiência que tem proporcionado um fundamental exercício de reflexão sobre a sua inserção na sociedade.

As questões que norteiam este trabalho estão diretamente relacionadas com a temática da violência escolar que a princípio é utilizada como pressuposto para a implantação do processo de militarização e que é defendida por instituições da Sociedade Civil como Movimento Brasil Livre (MBL) – identificado neste trabalho como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) – um importante think Tank que atua no Brasil e que obteve notoriedade durante as manifestações pelo impeachment da presidente Dilma. No site do MBL consta em sua pauta a defesa pela militarização das escolas pública do país, mas somente aquelas que possuem problemas com violência.

Nesse sentido o arcabouço teórico gramsciano foi substancial e enriquecedor para análise crítica do fenômeno investigado, pois as poucas pesquisas que versam sobre a militarização das escolas, não fazem o mesmo caminho investigativo tampouco buscam compreender suas causas e consequências. Utilizamos os conceitos de Antônio Gramsci de Estado Ampliado, sociedade civil, sociedade política, hegemonia, aparelho privado de hegemonia, consenso, coerção e intelectual orgânico. O percurso metodológico adotado parte do pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática a partir do conceito de Estado Ampliado como ferramenta teórico metodológica. Ancoramo-nos nos estudos de Mendonça (2014), que caracteriza que:

[...] Este, superando a dicotomia das matrizes anteriores, resgatou os conceitos de sociedade civil e sociedade política recriando o conceito de Estado Ampliado que, além de inovar teoricamente, institui-se em ferramenta metodológica contendo em si mesmo um “roteiro” de pesquisa [...] (MENDONÇA, 2014, p.28)

Nesse sentido os conceitos gramscianos são a lente que irá nos permitir enxergar dialogicamente às relações entre sociedade civil e sociedade política dentro do Estado Ampliado. Analisando o movimento destas cada uma em prol do seu projeto hegemônico.

A partir do referencial teórico metodológico gramsciano o conceito de Estado Ampliado permite uma noção de totalidade pois o estado no sentido restrito é uma condensação de relações sociais que engloba duas dimensões que é a dimensão da sociedade civil e a dimensão da sociedade política. Para Gramsci as duas dimensões (sociedade civil e sociedade política) não estão dissociadas, ao contrário, as duas se desenvolvem e se inter-relacionam num movimento dinâmico, contínuo e recíproco – essa dialogicidade entre sociedade civil e política

caracteriza o Estado Ampliado e ambas compõem a ideia de totalidade, indissociabilidade e organicidade.

Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica. Nos referenciamos nos estudos de Mendonça (2014), que caracteriza que:

O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas. (MENDONÇA, 2014, p.34)

Para Portelli (1977) Gramsci entende a sociedade civil como: “o conjunto dos organismos, vulgamente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (Portelli, 1977, pag.22). Esses organismos estão dentro do estado personificados através de igrejas, escolas, rotary club, meios de comunicação, associações de moradores, comerciantes, revistas, ou seja, um misto de organizações que num emaranhado de interesses comuns ou não materializam a complexidade de uma sociedade capitalista – é na sociedade civil onde se produz as vontades coletivamente organizadas, na organização e difusão do consenso, isso se dá através da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia (APH's) na luta em prol da afirmação de seus projetos. Assim torna-se imprescindível a importância dos intelectuais orgânicos na formulação e difusão do consenso para a consolidação da hegemonia no qual as diversas frações de classes estão em constante disputa pela hegemonia.

A dimensão da sociedade política, esta é concebida pelos entes do Estado, como por exemplo, a polícia, o exército, o poder judiciário, os ministérios, ou seja, segundo Portelli “conforme aparece nas definições de Gramsci sobre sociedade política, esta tem por função o exercício da coerção, da manutenção, pela força, da ordem estabelecida” (PORTELLI, 1977, Pag. 31).

Assim a sociedade política através do estado e suas agências sendo a polícia militar de Goiás como protagonista implanta o processo de militarização das escolas ditas problemáticas e as transforma em um exemplo a ser seguido. Nesse sentido os espaços midiáticos, vendem esses modelos de escolas como solução imediata na resolução dos problemas educacionais tangenciando de forma abruta as vicissitudes que cercam o universo escolar na atualidade

através da construção do senso comum. Pela forma como a qual são apresentadas ideologicamente faz com que a população seja induzida a acreditar que a escola militar é a melhor solução para o problema educacional do estado, mostrando a disciplina rígida dentro das escolas, aonde a hierarquia e disciplina tanto para discentes e docentes é mantida como ideário da ordem social.

A proposta de investigação inscrita neste trabalho se justifica por outras questões. A violência um tema que afeta toda a sociedade e, como parte integrante dela, busca-se através da presente pesquisa entender os mecanismos de inserção da Polícia Militar na gestão das escolas no contexto sócio-histórico-econômico que propiciou a militarização das escolas, os desdobramentos desta inserção e como vem sendo a reação dos docentes, pais e alunos que foram afetados pela novo modelo de gestão militarizada das escolas. Este assunto torna-se importante a partir das visões de políticas públicas (de origem da segurança pública e educacional) que serão abordadas, ou seja, uma parceria entre as Secretarias de Segurança e de Educação. Considerando que é uma política pública se torna fundamental a realização de uma avaliação que considere alguns dos principais sujeitos afetados pelo processo de militarização.

A pesquisa também se justifica por um critério acadêmico, uma vez que o problema de pesquisa proposto contribui com um conjunto de estudos acerca das soluções que vêm sendo produzidas no enfrentamento à questão da “violência escolar”. No levantamento bibliográfico no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) indica a existência de 44 teses e dissertações com o descritor “violência na escola” e, no Banco de teses e dissertações da (Scientific Electronic Library Online) a Scielo foram, 48 com o mesmo descritor, demonstrando um número incipiente para um problema de tamanha complexidade. Ainda mais raras as pesquisas que analisam sua relação com a segurança pública desenvolvidas na perspectiva de inserção de policiais militares no interior das escolas que é tema central deste trabalho. No Google Acadêmico indica a existência de apenas 03 artigos com o descritor “militarização das escolas” e todos se reportam ao movimento que ocorre no estado de Goiás o qual esta pesquisa pretende abordar.

A maior parte dos autores pesquisados que se debruçam sobre o tema da violência escolar (SPOSITO, 2001); (CARDOSO; GOMES; SANTANA, 2013); convergem para as formas de violência nas escolas, manifestam-se em pequenos furtos, roubos, depredações do patrimônio chegando às agressões verbais a professores e alunos até as agressões físicas em que há ocorrências de armas brancas como facas e tesouras, e armas de fogo, além do tráfico de

entorpecentes no interior da comunidade escolar. É importante ressaltar que esse fenômeno ocorre tanto em escolas públicas quanto em particulares, de formas diferenciadas de acordo com o contexto social no qual a escola está inserida sejam em áreas metropolitanas das grandes cidades brasileiras quanto nas áreas rurais mais afastadas. Segundo Sposito (2001) a violência escolar se manifestava nos anos de 1980, em depredações do patrimônio escolar; já no período compreendido entre o final da década de 1990 a 2000 constatou-se que no foco das pesquisas existe a predominância nas relações interpessoais violentas entre alunos, professores e funcionários, que se apresentam de formas físicas com agressões físicas, brigas e depredações e verbais como ameaças, ofensas, bullying, segregações, humilhações públicas, palavras agressivas e tendo como vítimas tanto alunos quanto professores e funcionários.

Na busca de desvendar as causas da violência escolar (ARAÚJO, PEREZ 2006, pág.461) é categórico em dizer que a democratização do acesso à escola “[...] não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada.”, o conceito desenvolvido por Algebaile (2009) sobre a “ampliação para menos” do ensino básico. A violência escolar nada mais é do que um dos desdobramentos das políticas públicas educacionais gerencialistas elaboradas pelo MEC no início da década de 1990 e que ao longo desse período vem interferindo no fazer pedagógico e na formação dos professores para se ajustar a essa nem tão recente realidade. Nesse sentido percebe-se que com o agravamento da violência escolar as políticas públicas de segurança vêm sendo a solução imediatista encontrada pelo ESTADO no enfrentamento deste fenômeno social. Através de programas que vão desde a entrada do policial militar no cotidiano escolar de forma ostensiva em uma espécie de patrulhamento, como no caso do estado do Rio de Janeiro com o Programa de Integração na Segurança (PROEIS) e também no estado São Paulo com o Programa Segurança na Escola ² e até mesmo a entrega da gestão escolar para batalhões escolares num processo de militarização das escolas, a inserção das polícias estaduais tem se intensificado nos últimos anos dentro do território nacional de diferentes formas e sempre com escopo de diminuir a insegurança dentro e fora do ambiente escolar.

² Programa de Segurança nas Escolas do Estado de São Paulo implantado em julho 2015 em 775 escolas da rede estadual na capital, Grande São Paulo, região de Campinas e Baixada Santista consiste no quantitativo de 1.550 policiais militares patrulhando as portas e os arredores das unidades todos os dias, de segunda a sexta-feira de forma voluntária mediante uma gratificação realizados em turno de oito horas por dia nos mesmo moldes do Programa de Integração na Segurança (PROEIS) no Estado do Rio de Janeiro.

Portanto o novo modelo de gestão militarizada das escolas públicas no estado é materialidade da correlação de interesses dentro do estado ampliado onde os organismos pertencentes a esfera da sociedade civil como, por exemplo, o Movimento Brasil Livre aqui identificado como um APH vem defendendo junto às agências da Sociedade Política a militarização das escolas públicas.

CAPÍTULO I

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Este capítulo é dedicado à análise acerca do processo de recomposição burguesa, iniciada a partir da “crise estrutural do capital” Mészáros (2009), responsável pelas reformas estabelecidas no sistema capitalista, tanto no centro, quanto na periferia mundial, incluindo o Brasil. Na primeira parte do capítulo foi analisada a crise do bloco histórico Gramsci (1982) erigido pelo modelo fordista-keynesiano de gestão do trabalho e, consequentemente, o modelo de Estado, caracterizado como Welfare State, além da difusão dos novos modelos gerencialistas de gestão do trabalho, sobretudo a partir da década de 1970. Este processo resultou na elaboração de um conjunto de transformações que permearam tanto as relações de produção, quanto as esferas superestruturais, tanto a sociedade civil, quanto na sociedade política. Neste sentido, na segunda parte deste capítulo foram analisados os programas de contrarreforma, responsáveis pelo plano de desmontagem do Estado de bem-estar social, produzidos pelos intelectuais orgânicos coletivos do capital Leher (2010). Na terceira parte deste capítulo foi analisado o movimento de mediação entre o plano de contrarreforma produzido internacionalmente e sua execução no plano nacional, investigando as condições sócio históricas em que foram materializadas no Brasil.

1.1 A crise estrutural do Capital

Na atual conjuntura torna-se imprescindível para a compreensão das reformas dos Estados nacionais e da administração pública considerar o contexto socioeconômico formado a partir da “crise estrutural do capital”³ Mészáros (2009) e o consequente movimento de recomposição burguesa que impulsionou a reorganização da mediação dos conflitos de classe. A crise é estrutural na medida em que se torna possível identificar um desequilíbrio sistêmico em diversas dimensões da vida social e que não se limita somente ao setor econômico. Nesse

³ De acordo com MÉSZÁROS a crise atual do capitalismo, é diferente das crises anteriores, conhecidas como crises cíclicas. Confere esta situação de crise ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, o qual batizou de Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo que ora se presencia é ditado por um Complexo Militar Industrial, financiado diretamente pelo Estado Americano na produção científica e tecnológica, inviabilizando a concorrência da economia civil e produzindo mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do que, impõe regras a toda sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros.

sentido podemos identificar diversas crises que, quando somadas segundo a conceituação de István Mészáros assumem - *a forma de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente*. Essas diversas crises que afetam o espectro vital da vida humana e social, que em escala global se desdobra em uma crise ambiental, energética, ideológica, política, moral, cultural, econômica, e etc. e assim marca o fim dos ciclos que o capital vinha passando desde então. Esses ciclos eram marcados por períodos de expansão e crise, ou seja, momentos de acumulação e perda, isso ocorreu até o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. De acordo com Antunes (2009):

Mészáros indicava que o sistema de capital (e, em particular do capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos, adentrava em uma nova fase, inédita, de crise estrutural, marcada por um continuum depressivo que faria aquela fase cíclica anterior virar história. Embora pudesse haver alternância em seu epicentro, a crise se mostra longa e duradoura. (ANTUNES, 2009, p.10)

A crise estrutural do capital foi definida por Mészáros (2009) como o processo de ruptura nos marcos do sistema capitalista com o modelo de reprodução denominado como fordismo, a partir da década de 1970, quando as taxas de lucratividade decresceram por longos anos e pôs fim ao “ciclo de ouro do capitalismo” Hobsbawm (2003). Desde então, a burguesia, classe dominante no sistema capitalista, vem em um movimento de recomposição do modelo de acumulação perdido. É neste contexto que surgiram os novos modelos de gestão do trabalho para substituir o modelo pautado no fordismo/keynesianismo.

A “crise estrutural” do capital é entendida nesta dissertação a partir do conceito gramsciano de bloco histórico. Isto tem nos ajudado a compreender a dimensão estrutural e “orgânica” da crise do capital na medida da necessidade em apreender a totalidade deste movimento. É neste sentido que temos compreendido a falência do bloco histórico formado desde as primeiras décadas do século XX e que atingiu seu ápice no pós-segunda guerra mundial. O bloco histórico fordista (estrutura) / Keynesiano (superestrutura) é a expressão de uma totalidade histórica do capitalismo em um contexto de grande expansão das forças produtivas. Essa totalidade é formada por duas instâncias. A primeira instância é a da *superestrutura/estrutura*, ou seja, as relações dialéticas na teoria do Estado Ampliado produzidas dentro do bloco histórico, no caso o fordismo, que é o modelo de organização das relações de produção. Nesse sentido (COUTINHO, 2011, p.26) diz que “ambas em conjunto, formam o Estado em sentido amplo ou integral, que Gramsci define como “sociedade política

+ sociedade civil”” entre duas esferas essenciais no interior das superestruturas: “sociedade política” parte Gramsci chama de instância *superestrutural* do bloco histórico formado pelo que Gramsci denominou de Estado Ampliado. O Estado Ampliado é a unidade de duas dimensões: sociedade política somada à sociedade civil Coutinho (2011)

Estruturas e superestruturas. A estrutura e as superestruturas formam o “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo das relações sociais de produção. Disto discorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. (COUTINHO, 2011, p.187)

Para Gramsci as duas dimensões não estão dissociadas, ao contrário, as duas se desenvolvem e se inter-relacionam num movimento dinâmico, contínuo e recíproco. Gramsci compreendeu que nos Estados tipo Oriental essa superestrutura possui uma única dimensão que é dimensão da sociedade política, Estado em sentido estrito, Estado-coerção (COUTINHO, 2011, p.28) formada pelos entes do Estado, como por exemplo, a polícia, o exército, o poder judiciário e ministérios e formam o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos/ repressivos de Estado, controlados pelas burocracias.

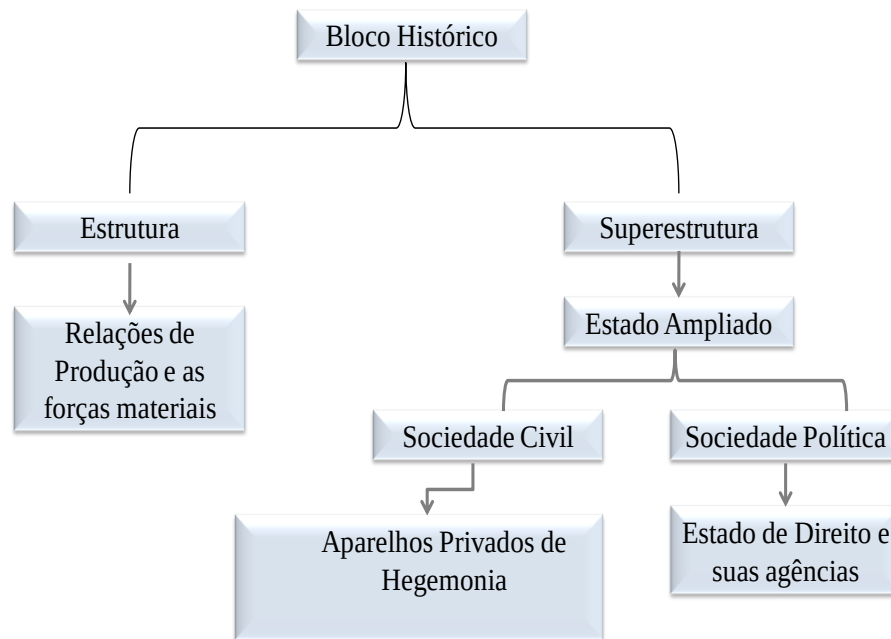
Nessas sociedades tipo oriental, não foi desenvolvida uma sociedade civil forte e autônoma, nessas o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa, na qual as lutas de classes se travam fundamentalmente visando à conquista explosiva do Estado.

Já nos estados tipo ocidental a sociedade civil é constituída por organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias formada pelas organizações sociais, sindicatos, igreja, os partidos políticos, escolas, meios de comunicação e etc. não somente alinhadas aos interesses hegemônicos (burgueses) ou subalternos (trabalhadores). No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso através de seus aparelhos privados de hegemonia.

Quando nos referimos a dimensão da *infraestrutura* não estamos nos referindo a algo relativo à parte física de um prédio ou de uma fábrica, e sim no espectro das relações sociais de produção que atravessam todo bloco histórico aqui estudado. (Quadro1.)

Figura 1 - Mapa Conceitual da Pesquisa

Quadro Conceitual do Bloco Histórico em Gramsci



Fonte: Própria Autora

Nessa conjuntura é que o lócus desse capítulo introdutório é a crise estrutural do bloco histórico que foi erigido pelo fordismo pós Primeira Guerra Mundial e que teve seu início em meados de 1920 e se estendeu até meados da década de 1970. Gramsci, a partir de uma perspectiva mais ampla, associou o novo modelo de produção fordista ao modo de vida americano e suas concepções denominando-o de *americanismo*. Para entendermos o modelo de produção construído por Henry Ford é imprescindível retomarmos as origens que culminaram na padronização do trabalho.

O modelo de produção fordista tem sua origem na formação do capitalismo monopolista no fim do século XIX. Buscando melhorar o desempenho de sua produção o empresário norte-americano Henry Ford, influenciado pelas ideias de Frederick Taylor, em 1914, criou o sistema capitalista organizado sobre as bases do fordismo que organizou os trabalhadores a partir das chamadas linhas de montagem. As linhas de montagem consistiam numa esteira rolante a qual conduzia parte do produto e onde cada funcionário executava apenas uma pequena etapa e sob

a supervisão de um gerente responsável por gerenciar o tempo e a precisão do trabalho. Assim, os funcionários não precisavam sair de seus lugares (estações) para realizar tal ação e também não era necessária mão de obra capacitada, pois cada um executava uma pequena etapa dentro do processo de produção, o que demandava um grande número de trabalhadores. No modelo de gestão de trabalho organizado por Henry Ford, a fábrica deveria ser grande e centralizada, todos os componentes que eram necessários para a produção de um automóvel eram feitos dentro da própria fábrica, como os vidros, os estofados, componentes do motor, enfim no final da linha de montagem saía um automóvel pronto para o consumo.

Dessa forma, o tempo que se levava para se fabricar um automóvel passou a ser cada vez menor com a implantação das linhas de montagem. A produção em larga escala se tornou modelo de organização do trabalho naquela época. Quanto maior a produtividade, menores os preços dos produtos que deveriam ser simples, com fácil aceitação no mercado e que eram vendidos a preços reduzidos e fabricados no menor tempo possível. Isso foi o que Marx chamou de “*mais valia relativa*”⁴ que nada mais é do que o aumento da produtividade por meio dos avanços tecnológicos, reduzindo o valor da força de trabalho, mantendo ou até mesmo diminuindo a jornada dos trabalhadores. Sobre a intensificação do trabalho, Gramsci analisa:

O aumento da produtividade do trabalho, mediante implantação de novos métodos de organização da produção, bem como o alto investimento em maquinaria, tinha como objetivo intensificar o ritmo de trabalho e a extração da mais valia como o consumo da força de trabalho. (GRAMSCI, 2013 p.137)

Com a redução dos custos e do tempo, o modelo fordista, difundido pela Ford Motor Company se popularizou rapidamente, se tornando o automóvel mais barato do mercado na época. Na mesma conjuntura, os lucros da empresa eram tão grandes que, segundo Gurgel (2003), Henry Ford aumentou o salário dos funcionários para cinco dólares por dia e projetava que todas as famílias de trabalhadores tivessem um automóvel Ford. Nessa perspectiva, a burguesia operava estruturalmente nas frações das classes operárias criando dentro da classe trabalhadora uma aristocracia fabril, cooptando essas frações como uma estratégia que possui em seu cerne a construção de um consenso político-econômico-ideológico que adaptasse o trabalhador ao regime fordista. Nesse sentido, Castelo (2013) sintetiza de forma clara as transformações sociais das forças produtivas naquele momento.

⁴Aumentos na produtividade resultantes de novos métodos de produção, nos quais o trabalho morto sob a forma de máquinas assume o lugar do trabalho vivo, reduzem o valor dos bens individuais produzidos.

De modo geral, percebe-se que as principais ações burguesas de implementação do americanismo-fordismo se deram por meio de uma estratégia política baseada em elementos consensuais e hegemônicos, como os serviços do *Rotary Club*, os altos salários pagos à aristocracia operária e o novo modo de vida em termos morais, familiares sexuais. (CASTELO, 2013, p.139)

O “*americanismo-fordismo*” alterou profundamente todo estilo de vida americano tanto no nível da sociedade civil, através difusão dos aparelhos privados de hegemonia ⁵(*Rotary Club*), quanto da sociedade política (garantia da propriedade privada pelo Estado). Este processo aprimorou novas formas de aumentar a produtividade do trabalho fabril, no mesmo espaço de tempo, além de moldar a classe de trabalhadora, a partir da difusão do novo modo de vida americano. Essa análise rompe com os limites das análises economicistas, considerando outras determinações, sem perder o caráter ontológico do trabalho que funda as classes sociais fundamentais, que formam a totalidade do movimento histórico.

Neste sentido, o “*americanismo-fordismo*”, para além de modelo de gestão do trabalho no chão da fábrica propôs um padrão de dominação dos corpos - inclusive no que se refere às suas atividades sexuais – com uma ética puritana do modo de vida e comportamento da classe operária no sentido de extrair desses sujeitos o melhor aproveitamento de suas capacidades. Isso se justifica porque com o alto salário, faz-se necessário o controle para que seja gasto racionalmente, o que significava aumentar a eficiência da ação automatizada e não danificá-la, como com o uso do álcool e o abuso e irregularidade das funções sexuais. Para tanto esse processo educativo de disciplinar o trabalhador para o trabalho racionalizado “processo de transformação psicofísica” (Gramsci, 2011, pág. 337), tem como resultado o automatismo dos movimentos do trabalhador. Gramsci (2011) atenta para a questão sexual não está dissociada do trabalho:

Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessavam pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também racionalizado.(GRAMSCI, 2011, pág.335).

⁵ Segundo Gramsci, aparelhos privados de hegemonia são instituições da sociedade civil (distintamente da sociedade política, o Estado, e autônomas em relação a ele) voltadas à sedimentação de um dado consenso, a hegemonia, no sentido de vitória de uma visão de mundo sobre outras, a ser conseguida através da ocupação de espaços ideológicos (GRAMSCI, 2000).

O americanismo, através do fordismo e taylorismo, programa uma nova forma de organização social moderna onde está implicada a produção de um estilo de vida com uma ética puritana, racionalizada e econômica, para que os comportamentos, identidades e afetos garantissem o novo trabalhador da fábrica racionalizada. Regular a vida sexual do trabalhador serve a dois propósitos: a primeira é disciplinar os movimentos mantendo o ritmo mecanizado da produção, a outra é não desperdiçar suas energias para que este não produza um quadro de exaustão/cansaço físico que possa vir a interferir no rendimento. A partir do referencial teórico-metodológico gramsciano, Tiradentes (2012) analisou a questão da racionalização do trabalho da seguinte forma:

Constituem, para Gramsci, a expressão de um modelo que combina ao mesmo tempo persuasão e coerção. “Persuasão, por fortalecer os vínculos do empregado com relação à empresa; coerção, por traduzir-se, em última instância, em mecanismo de racionalização extrema, entendida como extensão, até a exaustão, da capacidade produtiva individual”. (TIRADENTES, 2012, p.47).

Da racionalização da produção e do trabalho na fábrica fordista decorre, a racionalização da sociedade na perspectiva capitalista. A hegemonia, para ser exercida, necessitava de uma quantidade mínima de intermediários da política e da ideologia, ou seja, persuasão e coerção com mínimo de mediações de aparelhos privados. A nova fábrica fordista é princípio e síntese de toda a formação social. Ficam definidas as forças produtivas em jogo no processo econômico e social. A hegemonia nasce da fábrica. Gramsci atenta para a combinação de três elementos para formação do novo tipo de trabalhador:

Por isso, a coerção deve ser sabidamente combinada com a persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma retribuição, que permita determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo tipo de esforço. (GRAMSCI, 2011, pág. 336).

Segundo Gramsci (2011), esse estreitamento das relações sociais produtivas entre indústria e trabalhador foram essenciais para a manutenção e para o fortalecimento do ideário hegemônico da “sociedade fordista”. Esse fortalecimento se deu através da ação estatal, ora garantindo os fundamentos da ordem capitalista vigente na sua fase de mercado livre concorrencial – onde intervenção do Estado era necessária na garantia dos direitos civis dos

cidadãos/liberdade individuais-, mas que na verdade isso se materializava na garantia propriedade privada, ora endossando a segurança jurídica dos acordos comerciais e a manutenção da ordem pública; legitimando o monopólio legal dos meios de produção da classe burguesa. Nas palavras de (ANTUNES, 2013, p.16-17), “*a igualdade e a liberdade estariam, portanto, asseguradas pela ação do mercado e do Estado, guardião-noturno do empreendedorismo econômico dos burgueses*” esses são elementos constituintes do *Laissez-faire*⁶ defendido pelos economistas clássicos no qual o Estado deve intervir o menos possível nas relações econômicas.

O crescimento do modelo de acumulação do capital, possibilitado pelo aumento dos lucros, foi acompanhado de uma elevada exploração da força de trabalho, na qual os salários dos trabalhadores eram insuficientes para equilibrar relação entre o consumo real e a produção em grande escala. Então, no final da década de 1920, em virtude desse desequilíbrio, e devido a um aumento do capital especulativo, o prenúncio de uma crise se tornou iminente. Nessa conjuntura, a crise de 1929 evidenciou a fragilidade de modelo produção fordista caracterizado pela produção e consumo em massa, que em um dado momento ocasionou uma crise de superprodução, não sendo absorvida pelo mercado. Neste momento, várias empresas faliram por terem o estoque cheio, mas não ter quem consumisse seus produtos. A consequência disso foi a ruína dos pilares do liberalismo norteados pela Lei de Say⁷, a qual a oferta gera sua própria demanda, materializada por uma recessão em escala mundial, que ocasionou o aumento da pobreza e desemprego estrutural involuntário.

Como saída para crise instaurada a partir da década de 1930 surgiram teorias econômicas que propunham maior intervenção dos governos e utilização dos fundos públicos para o desenvolvimento da economia. A principal, entre estas teorias, foi elaborada pelo economista inglês John Maynard Keynes. Segundo Hobsbawm (2003), Keynes propôs forte intervenção governamental para a criação de empregos, poupança interna na economia e, como consequência, a produção de mercado interno. Esse conjunto de medidas não significou o fim do modelo seriado de produção e consumo em massa, orientado pelo modelo de produção fordista. A proposta keynesiana se consubstanciava em uma nova maneira do capitalismo enfrentar a crise. Em relação à proposição keynesiana, Gurgel (2003) elucida da seguinte forma:

⁶ Defende que o Estado deve interferir o menos possível na atividade econômica e deixar que os mecanismos de mercado funcionem livremente.

⁷Lei de Say pressupõe que os requisitos para a existência de demanda efetiva pelas mercadorias – o desejo e a capacidade de comprar – se acham implícitos no próprio ato de produção das mesmas.

A gestão keynesiana tratava não de suprimir a produção em massa, mas de reconstruir o mercado de massa. Apesar das frequentes referências a uma superprodução, sabia-se muito bem que o elo que se partira na corrente virtuosa da produção – emprego – salário – consumo – produção fora o elo do consumo. Tanto assim que as políticas implementadas pelo New Deal não se destinaram a reduzir a produção, mas expandi-la, recompondo o mercado de massa. (GURGEL, 2003, p.104).

O sistema de seguridade social mostrou-se fundamental, tanto para recuperar a economia capitalista da Grande Depressão, quanto para conter o avanço do socialismo, visto que, a União Soviética não foi atingida pela crise do capital no fim da década de 1920 e, sobretudo, tornou o socialismo uma possibilidade real para o mundo, após a vitória na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na análise de Hobsbawn:

Um capitalismo privado de sua crença na otimização de livres mercados, e reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada socialdemocracia de movimentos trabalhistas não comunistas, era a segunda, e, após a Segunda Guerra Mundial, mostrou-se a opção mais efetiva” (HOBSBAWN, 2003, p.111).

Nos Estados Unidos (EUA) a política keynesiana se materializou na política do *New Deal*⁸, desenvolvida, durante a década de 1930, no governo do presidente Franklin Delano Roosevelt. Nessa conjuntura, na qual o ente estatal intervém na dinâmica do mercado, o governo dos EUA investiu, principalmente, na construção de obras de infraestrutura (pontes, rodovias, aeroportos, usinas, hidrelétricas, barragens, portos, entre outras). Os investimentos também foram para a construção de hospitais, escolas e outros equipamentos públicos. O objetivo era a geração de emprego.

No fim desta década e início da década seguinte, a economia capitalista esteve mobilizada pelos conflitos mundiais provocados pelas guerras imperialistas, originadas desde a expansão capitalista no século XIX. Após a Segunda Guerra Mundial, o modelo fordista de organização do trabalho teve seu auge. Segundo Hobsbawn (2003), o período entre as décadas de 1950 e 1970 o capitalismo atingiu o seu “*Ciclo de Ouro*”. Este ciclo aconteceu justamente em meio à Guerra Fria, quando foram ampliados os direitos dos trabalhadores nos países capitalistas centrais, principalmente na Europa, para conter também o avanço socialista. Nesta conjuntura, foi construído o “*Estado de Bem-Estar Social*”, também denominado como

⁸O New Deal foi o nome dado à série de programas implementados pelos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana, a assistir os prejudicados pela Grande Depressão.

“*WelfareState*”, através do qual se erigiu um sistema de seguridade social e um conjunto de instrumentos de mediação do conflito de classes. No modelo do estado bem-estar social desenvolveu-se uma rede seguridade social com a palição dos direitos universais como saúde, habitação, educação, previdência pública, geração empregos com a criação de obras públicas de urbanização e etc. Assim no final da década de 1960 e início da década de 1970 todo esse aparato entra em colapso, a crise do modelo fordista de organização do trabalho e do próprio “*WelfareState*” aqui entendido como bloco histórico fordista-keynesiano ocorreu a partir da década 1970, quando se instaurou a “Crise Estrutural do Capital”.

Por fim, a crise estrutural do capital em meados da década de 1970, é marco que delimita o “fim” do bloco histórico, conceito formulado por Antônio Gramsci, do modelo produção fordista/keynesiano. Nesse sentido, a burguesia, na ânsia de retomar suas bases de acumulação, busca no liberalismo clássico seu lócus para retomada da sua hegemonia, abalada com a crise, imputa ao Estado de bem-estar social, erguido no auge do capitalismo contra a ameaça socialista⁹, a responsabilidade pelo colapso do modelo do estado keynesiano. O neoliberalismo – doutrina defendida pelos membros da Sociedade Mont Pèlerin – refuta a política intervencionista do Estado, como a política de Maynard Keynes, nos anos 1930 em resposta à crise de 1929. Nesse sentido, no processo de ascensão e hegemonização do neoliberalismo, segundo Harvey (2008):

(...) o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2008, pág.04).

Assim a ascensão do pensamento neoliberal marca o desmonte do aparato político econômico montado pela doutrina keynesiana como também dita todo espectro da vida social e cultural determinando o modo de ser, pensar e agir. De acordo com Harvey (2008):

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 que passa a ser tido como por certo e livre de questionamento. (HARVEY, 2008, pág. 06).

⁹ Nos Estados Unidos, quase não existia um Estado de Bem-Estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia.

Cabe ressaltar que para difusão do ideário neoliberal ganhar força não podemos no esquecer que existe a atuação de toda uma rede de think tanks na qual há atuação incansável de intelectuais orgânicos que ocupam cargos em lugares estratégicos que lhes conferem essa atuação. Exercem funções, como por exemplo, participação em conselhos administrativos de grandes corporações e instituições financeiras privadas, na esfera pública estatal ocupam cadeiras no Banco Central e áreas do Tesouro e Fazenda nas quais deliberam sobre políticas econômicas, ocupam cadeiras também em instituições internacionais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial dentre outros, nos meios de comunicação em veículos de grande circulação nacional e na educação dentro das universidades.

Diante do exposto, a ascensão e difusão do ideário neoliberal no final da década de 1960 e início da década 1970 marca o declínio das políticas do estado de bem-estar social com o fim do Bloco Histórico fordista/keynesiano/taylorista - conceito desenvolvido por Antônio Gramsci -, marcado pela crise estrutural do capital Mészáros (2009). Com o intuito de prosseguirmos com as considerações acerca da crise estrutural, entendendo esta como inerente ao sistema capitalista, nos debruçamos agora em seus desdobramentos buscando novos elementos que evidenciam as transformações/aprofundamento da crise. Em 2008 segundo Mészáros (2009) a explicação liberal para a “atual crise” do capital teve como eixo central: a falta de “confiança”, não somente no Brasil, mas em escala mundial. Uma crise generalizada que “vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (MÉSZÁROS, 2009, pág. 17).

Observamos a tendência ao acirramento da concorrência no mercado mundial como um meio de garantir a acumulação do capital, ameaçada pela queda da lucratividade em escala global. Através de inúmeras medidas e políticas de reordenamento da reprodução do capital social total, sob a orientação neoliberal, uma distribuição perversa do ônus da crise através do desemprego estrutural e da desvalorização e precarização da força de trabalho. Além disso, outro recurso também foi recorrer à socialização da bancarrota do capital – na nacionalização de um enorme “bloco” da bancarrota estadunidense.

(...) as recentes tentativas de conter os sintomas da crise que se intensificam pela nacionalização – camuflada de forma cínica – de grandezas astronômicas da bancarrota capitalista, por meio dos recursos do Estado ainda a serem inventados, só cumprem o papel de sublinhar as determinações causais

antagônicas profundamente enraizadas da destrutividade do sistema capitalista. Pois o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza. (MÉSZÁROS, 2011, p. 29)

Nesse sentido, processo de crise orgânica desdobra-se necessariamente um processo de crise de hegemonia de fração ou frações de classe dominante no interior da burguesia, o que resulta nas disputas internas entre as frações de classe dominantes na dinâmica da direção da recomposição burguesa. Poderíamos supor que na dimensão da luta de classes tal conjuntura levaria a uma crise de consenso que se desdobraria na intensificação das estratégias de controle das camadas populares através da coerção. Assim, a manutenção do controle por parte da burguesia, com o aprofundamento da crise orgânica, há uma imbricada combinação entre os elementos de conformação de consenso e intensificação de coerção.

1.2 A recomposição burguesa: entre o neoliberalismo e o social-liberalismo

Diante da crise instaurada com o fim do “ciclo de ouro” do capitalismo, o estado de bem-estar social, passou a ser apontado pelos defensores dos ideais liberais, como o grande culpado das dificuldades pelas quais os países capitalistas vinham passando. Nesse sentido, foi iniciado um movimento de recomposição burguesa baseado num conjunto de teses formuladas por intelectuais, unidos desde a década de 1940, num movimento denominado como “Sociedade de Mont’ Pèlerin”. O objetivo primordial deste movimento era desfazer o Estado de bem-estar social, erigido durante o “período de ouro” do capitalismo, no contexto da Guerra Fria e da luta ideológica contra o socialismo, denominado por um de seus principais formuladores como - Caminho da Servidão” Hayek (2010).

Com o fim do “ciclo de ouro” do capitalismo no início da década 1970, o programa de desmonte do Estado de bem-estar social fez emergir teses produzidas, desde a década de 1940, em escolas de economia nos Estados Unidos, em Chicago, e na Áustria, onde Friedrich Hayek (1944) e Milton Friedman (1962) tornaram-se os que são os principais “intelectuais orgânicos” da classe dominante e responsáveis pela elaboração teórica do neoliberalismo na contrarreforma geral do Estado. A referência crítica à formulação socialdemocrata foi produzida pelo economista e filósofo liberal Friedrich Hayek, representante mais ilustre da “Escola Austríaca”

e da Sociedade de Mont Pèlerin¹⁰. A principal base de sustentação ideológica, que escreveu, em 1944, foi a obra “Caminho da Servidão”, através do qual realiza veemente crítica, tanto ao Estado de bem-estar social, quanto ao Estado Socialista Soviético. Hayek (2010), compreendia que o Socialismo e liberdade são na verdade incompatíveis:

Sem dúvida a promessa de maior liberdade tornou-se umas das armas mais eficazes da propaganda socialista, e por certo a convicção de que o socialismo traria a liberdade é autêntica e sincera. Mas essa convicção apenas intensificaria a tragédias e ficasse demonstrado que aquilo que nos prometiam como o caminho da liberdade era na verdade o caminho da servidão. Foi inquestionavelmente a promessa de maior liberdade que atraiu um número crescente de liberais para o socialismo e tornou-os incapazes de perceber o conflito existente entre os princípios do socialismo e os do liberalismo, permitindo em muitas ocasiões que os socialistas usurpassem o próprio nome do antigo partido da liberdade. (HAYEK, 2010, p.49)

Neste sentido Hayek (2010), argumentou que planificação econômica defendida pelos socialistas, gera o mesmo tipo de “servidão” presente nos Estados totalitários. Afirma que os Estados socialistas têm a mesma característica dos Estados totalitários e, apontando como solução, sugere que o liberalismo econômico é a melhor e única forma de garantir a liberdade às pessoas. A crítica central produzida por Hayek (2010) foi dirigida às experiências de intervenção estatal com desdobramento no aumento dos direitos dos trabalhadores, à constituição de uma rede de seguridade social, enfim, a qualquer ação que viesse macular a relação de exploração do trabalho nas sociedades capitalistas, defendendo que o mercado se autorregula. Hayek (2010), afirma que a livre concorrência é a única forma de garantia de liberdade:

[a doutrina liberal] considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva e arbitrária da autoridade. Com efeito, umas das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um controle social consciente e oferece aos indivíduos a possibilidade de decidir se as perspectivas de determinada

p¹⁰Em 1947, Friedrich Hayek, filósofo e economista renomado, decidiram convidar um grupo de estudiosos, em sua maioria economistas, mas também filósofos, historiadores, teólogos e até um químico para criar uma associação internacional dedicada a defender os valores da liberdade individual contra as ameaças das ideias do socialismo e do keynesianismo. Estava criada a Sociedade Mont Pèlerin. A organização fundada por intelectuais defensores da economia de livre mercado foi batizada em homenagem ao seu primeiro encontro, ocorrido na localidade de Mont-Pèlerin, próxima a cidade suíça de Montreux

ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham. (HAYEK, 2010, p. 58)

Hayek (2010), no trecho acima, não nega a figura e nem importância do Estado, para que se estabeleça a livre concorrência. Para que elas se estabeleçam, é preciso intervenção do Estado. Ele afirma que a doutrina liberal enfatiza que, para que a concorrência funcione de forma benéfica, é necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada, (...) e nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas (HAYEK, 2010, p.59). As propostas de igualdade social ou diminuição das desigualdades sociais, formuladas por socialistas e pela social democracia, talhavam o “caminho da servidão”. Um capitalismo sem qualquer intervenção estatal que prejudicasse as relações produtivas do capital era o modelo perseguido por esse ideário neoliberal. Hayek (2010), criticava o poder de atuação dos sindicatos, principalmente do movimento operário, pois reivindicavam mais direitos sociais, o que implicava em mais gastos sociais por parte do Estado e isso diminuía as bases de acumulação de capital. Neste sentido, Hayek atuou, no decorrer do século XX, na batalha das ideias, enquanto um verdadeiro intelectual orgânico do projeto liberal.

Os teóricos do neoliberalismo estiveram à margem do bloco de poder durante todo o período pós-guerra, até a crise dos anos 1970. Neste período, a política keynesiana era dirigida pelos partidos sociais e democratas com forte intervenção do fundo público na reprodução da classe trabalhadora por meio da ampliação de direitos sociais. Nesta conjuntura, mesmo considerando os limites desta ampliação e seu caráter necessariamente seletivo e desigual, as formulações neoliberais produzidas pelos intelectuais orgânicos da Sociedade de Mont Pèlerin se mantiveram não hegemônicas no interior da classe dominante. A social democracia, auge da política keynesiana a qual o sucesso do crescimento econômico era atribuído, até que o modelo de intervenção estatal, tão exaltado começasse a ruir em meados da década de 1970, momento em que os conceitos formulados pela “Escola Austríaca” e Sociedade de Mont Pèlerin ganham espaço, na medida que apontam a solução para a saída da crise.

Assim, a partir da década de 1970, os países capitalistas em crise iniciam suas reformas, seguindo o exemplo inglês e norteados pelas ideias de Friedrich Hayek e contra a ameaça do modelo socialista da União Soviética. Cada um com suas especificidades que lhe eram peculiares, o caso estadunidense, difere dos outros por causa de seu viés anticomunista, houve um forte investimento bélico juntamente com as reformas, como estratégia para quebrar a

economia soviética. Segundo Anderson (1995), o cunho político-ideológico das prioridades neoliberais era distinto.

Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão. Mas, decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana. (ANDERSON, 1995, p. 12)

Em todos os países de capitalismo avançado, o ponto convergente dessas políticas neoliberais era a estabilização monetária às custas de juros elevados e crescente desemprego como forma de conter o movimento sindical e deter a grande inflação.

Na América Latina, as reformas iniciadas no Chile expuseram uma nova correlação de forças, o programa de desmonte do Estado de bem-estar social ganharam grande impulso, tendo como condutor o economista monetarista Milton Friedman, da escola de Chicago. Este foi o primeiro país a adotar o programa neoliberal, a partir de 1973, durante o governo ditatorial do general Augusto Pinochet valendo-se do poder de coerção, que desarticulou os movimentos de resistência e acabou com os partidos de oposição. Sobre os acontecimentos decorrentes no Chile, Lamosa (2014) analisou:

A ditadura, através da desarticulação das principais resistências, incluindo o fechamento de suas organizações partidárias e a prisão de seus intelectuais orgânicos, permitia à classe dominante condições na correlação de forças na luta de classe muito favoráveis. O resultado foi a privatização de diversas empresas públicas, a liberalização de setores econômicos estratégicos, como o minerador, e a desarticulação de todos os direitos sociais universais como a educação e a saúde pública. (LAMOSA, 2014, p.85)

A experiência chilena foi seguida por outros países capitalistas. Na década de 1980, nos Estados Unidos, com o presidente Ronald Reagan em 1980, e, na Inglaterra, com a primeira ministra Margaret Thatcher 1979, Kohl na Alemanha, em 1982, e de Schluter na Dinamarca, em 1983, marcaram uma primeira grande cena de experimentação neoliberal, que passou a se materializar enquanto política dos governos conservadores que chegaram ao poder e, mais tarde, dos próprios partidos socialistas que aderiram ao neoliberalismo, no contexto de derrocada da

URSS, quando teorias que proclamavam o “fim da história” refletiam a hegemonia neoliberal. Contudo, em nenhum outro país as reformas foram tão profundas quanto no Chile, apoiadas pelos Estados Unidos e pelos setores mais radicais, num projeto marcado pelos interesses das classes dominantes nacionais e internacionais. Rodrigo Castelo nos mostra o modo como a reforma foi conduzida no caso chileno:

Os programas populares de intervenção na economia, centrados em torno de projetos igualitários, deveriam ser neutralizados: esforços não seriam poupados para limitar a soberania popular e sufocar seus levantes, revoltas e revoluções, tudo em nome da defesa intransigente da propriedade privada burguesa. (CASTELO, 2013 p.225)

O receituário típico neoliberal, conduzido pelas formulações de Milton Friedman, aplicadas nos primeiros governos neoliberais, foram primeiramente medidas econômicas, tais como a redução dos impostos sobre altos rendimentos, controle de emissão monetária, privatização das empresas estatais de bens e serviços públicos, a abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, corte nos gastos sociais e desmobilização dos movimentos sindicais com a criação de legislações anti-sindicais, entre outras medidas. Apesar da vanguarda chilena¹¹, as ideias neoliberais não foram implementadas de forma cartesiana, teve que se levar em conta as diferentes realidades societais. A ideologia neoliberal encontrou resistência desde os subalternos e até mesmo de frações das classes dominantes. “Na realidade, houve um desenvolvimento desigual do neoliberalismo nas diversas formações econômico-sociais” (CASTELO, 2013, p. 243). Na América Latina, por exemplo, o Chile na figura do ditador Augusto Pinochet, preservou sob seu crivo, monopólio estatal da mineração de cobre revelando uma das contradições com as teses privatistas do neoliberalismo.

Mesmo com êxito em alguns aspectos, as medidas neoliberais – contidas nesta primeira variante ideológica da recomposição burguesa, nomeada como “receituário ideal” – apresentaram-se insuficientes para restaurar as taxas de crescimento e acumulação estáveis como no auge do capitalismo.

Nos anos 1990, no contexto da crise estrutural, diante da profunda recessão do capitalismo avançado a partir de enormes dívidas públicas e com evidentes limitações do

¹¹ A ditadura militar chilena, sob o regime do general Augusto Pinochet, de 1973 a 1990, considerado o grande laboratório mundial das políticas neoliberais na América Latina.

neoliberalismo, ele ainda ganha um segundo alento e não uma forte reação. Soma-se a isso a queda do socialismo na Europa oriental e na União Soviética, e com os governos eleitos declaradamente neoliberais nas economias pós-comunistas do leste europeu, que caracterizou-se como a segunda grande cena de experimentação do neoliberalismo (ANDERSON, 1995, p.18).

De acordo com Anderson (1995), o discurso defendido por esses intelectuais era de que a desigualdade social era algo positivo para o capitalismo, pois impulsionava a competição entre os indivíduos. Foi na conjuntura da “crise estrutural do capital” que os programas de contrarreforma, responsáveis pelo plano de desmontagem do Estado de bem-estar social, produzidos pelos intelectuais orgânicos coletivos do capital, se difundiram pela América Latina e Brasil Leher (2010). Esses intelectuais na concepção gramsciana exercem a função de “intelectuais orgânicos” a fim de propagar seu projeto de ideologia como hegemônica da classe a qual pertencem. No Brasil, por exemplo, segundo Roberto Leher (2010), é estrategicamente nesse contexto que as frações de classe dominantes conseguem eleger o governo Collor, abrindo as vias ao neoliberalismo, onde se observa “o avanço vigoroso da contrarreforma” (LEHER, 2010, p.36).

No Brasil, a difusão do receituário neoliberal foi norteadada pelos princípios do pensamento hayekiano, materializados pelo Consenso de Washington ¹²1989. As diretrizes definidas pelo Consenso foram: 1. Abertura comercial e econômica; 2. Disciplina fiscal e tributária (o que significa cortar gastos com o social, reduzir custos e funcionários, ou seja, flexibilização dos direitos trabalhistas, redução do custo da força de trabalho); 3. Desregulamentação progressiva das leis trabalhistas e das barreiras fiscais; 4. Privatizações (o que significa o predomínio da iniciativa privada em todos os setores); 5. Reforma fiscal e tributária (as empresas devem pagar menos impostos) e focalização das políticas sociais e maior presença da sociedade civil nas políticas públicas. Neste contexto, como sociedade civil entende-se a participação do empresariado nas políticas públicas através de parcerias público privadas.

Nessa conjuntura, o Estado brasileiro, desde governo de Fernando Collor, passando por Itamar Franco até o governo FHC, foi marcadamente caracterizado pelas privatizações do

¹² Foi um conjunto de medidas econômicas formuladas por economistas de diversas instituições financeiras sediadas nos Estados Unidos como FMI e Banco Mundial que visava o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. O receituário a ser seguido pelos países da América Latina era usado como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica pelo FMI e BM.

aparato estatal. Em relação ao contexto sócio-histórico-econômico pelo qual o Brasil estava enfrentando, Lamosa discorre:

No entanto apenas a abertura da economia ao capital externo não garantiria por si só o projeto neoliberal. Para tanto, seria necessário desenvolver e pôr em prática um plano de desvinculação estatal sobre certos setores da economia. Em sintonia com o projeto formatado pelo Consenso de Washington, os governos estaduais, a partir da década de 1990, passaram uma série de bancos estatais à iniciativa privada. O governo federal, também em sintonia com a agenda neoliberal, arrendou as empresas com reajustes exorbitantes, como é caso das telefonias, e passou para o tesouro público as dívidas contraídas. (LAMOSA, 2016, p.86)

Nessa conjuntura, na década de 1990, no Brasil, acompanhado das recentes transformações do capitalismo e sua relação com as demandas geradas pela globalização o cenário de crise e desemprego estrutural, aumento dos índices de pobreza e desigualdade e a política de cortes nos gastos sociais, o governo FHC intensifica a aplicação do receituário neoliberal, recomendado via Consenso de Washington. Nesse sentido o presidente em exercício encontrou resistências, as políticas públicas de austeridade foram marcadas pelas privatizações, corroborada pelo grande apelo midiático dirigidas pelos seus diversos aparelhos privados de hegemonia em favor da “modernização” ajudaram na construção do consenso o que tornou o projeto neoliberal mais palatável. Assim o desmonte das agências estatais ganha corpo na gestão de FHC, contudo diferentemente dos vizinhos sul-americanos, como por exemplo, Chile, Argentina, México, Venezuela e Bolívia que aplicaram com mais força o *receituário-ideal* (CASTELO, 2013,p.243),a experiência brasileira encontrou resistências, advindas do movimento sindical encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e também dos líderes dos partidos de oposição dentro do Congresso Nacional.

Nesse sentido as propostas elencadas via Consenso de Washington foram sendo aplicadas, fazendo com que, no Brasil, ao mesmo tempo em que as privatizações aconteciam estas não alcançaram objetivo prometido pelo governo, ou seja, a taxas de crescimento não avançaram, o país não saiu da crise. Assim, um profundo sentimento de insatisfação emanados pelas classes menos favorecidas ecoou, incidindo fortemente sobre a rede de proteção social que estava sendo dilacerada. Era necessário ajustar as medidas neoliberais sem deixar de lado as questões sociais, reconhecendo as falhas de mercado do sistema capitalista o Estado passa formular e a implementar juntamente com o setor privado através da sociedade civil, políticas assistencialistas pontuais de alívio à pobreza como transferência de renda.

Essa nova estratégia de configuração política que se mostra “preocupada” com as questões sociais, difere ideologicamente das medidas de cunho burguês do Consenso de Washington, se mostrando como uma variante do neoliberalismo, assim de viés progressista a socialdemocracia tem em seu discurso um caráter humanista do capitalismo buscando combinar mercado e justiça social. A esse novo arranjo das forças entre a sociedade política e a sociedade civil Castelo (2013) chama de social-liberalismo:

O social-liberalismo é, desta forma, teorizado como uma unidade eclética dos postulados neoliberais com a consciência crítica acrítica da social-democracia contemporânea, que entrou irremediavelmente em mais uma etapa do seu antigo processo de decadência ideológica. [...]. O social-liberalismo é tido não como uma conscientização humanista e social da burguesia, mas como uma ideologia de manutenção da ordem capitalista que embasa uma série intervenções políticas nas expressões da “questão social”, como ações do voluntariado, da filantropia empresarial, da responsabilidade social, do terceiro setor e de políticas sociais assistencialistas, que não questionam a bases de acumulação capitalista, produtora de riqueza no topo e de miséria na base da hierarquia social. (CASTELO, 2013, p.276-277)

Concomitantemente à estratégia do social-liberalismo Castelo (2013), as políticas econômicas continuaram seu curso rumo ao caminho do desenvolvimento entregando o aparato estatal nas mãos da iniciativa privada. Nesse sentido o cerne do social-liberalismo é manter a hegemonia burguesa sem questionar e exploração do trabalhador pelo capital. Alguns autores vão apontar que no interior do processo de recomposição burguesa, nos anos 1990, surgem um conjunto de teorias para propor uma saída para o visível fracasso (ou limitação) do “neoliberalismo clássico”, buscando redefini-lo, em um processo de atualização da recomposição. Ou seja, às políticas econômicas já consolidadas que ocupavam papel central no projeto de retomada da supremacia burguesa, se juntaria

um novo conjunto de políticas sociais: as políticas público-privadas, fragmentadas e paliativas, de combate à pobreza e à desigualdade, que ganhariam importância tanto no papel de reprodução da força de trabalho, quanto no de controle social. (...) conjuga o uso alternado e complementar dos distintos aparelhos socio institucionais do Estado ampliado, tendo como regra a busca do consenso via os aparelhos privados de hegemonia, sempre encorajados pelos aparelhos de coerção. (CASTELO, 2013, p. 245)

Nesse sentido, as ideologias acopladas a essas políticas abarcam consigo palavras como equidade, justiça e responsabilidade social e ambiental social serviram para conformação e

cooptação dos setores populares mais resistentes ao projeto do bloco hegemônico burguês conservador. Em relação a essas políticas que Giddens¹³ (1999) chama de Terceira Via, seria uma nova vertente do neoliberalismo

A política de Terceira Via deveria preservar uma preocupação essencial com justiça social, aceitando ao mesmo tempo que o âmbito de questões que escapam à divisão esquerda/direita é maior do que antes. Igualdade e liberdade individual põem entrar em conflito, mas medidas igualitárias também aumentam muitas vezes o espectro das liberdades abertas ao indivíduo. (GIDDENS, 1999, p.75)

Assim como o social-liberalismo Castelo (2013), o neoliberalismo de Terceira Via, que tem na figura do socialdemocrata britânico Antony Giddens (1999), seu principal formulador, não tem como objetivo diminuir o abismo social causado por políticas de cunho neoliberal, mas sim conformar os setores de esquerda representados pelos sindicatos e outras resistências, retirando do Estado a responsabilidade com a questão social, que passa a ser assumida de forma precária pelos os organismos da sociedade civil, sem nenhum posicionamento contrário ao funcionamento do livre mercado, com a intensificação da expropriação dos direitos trabalhistas barateando a força de trabalho para a extração da mais valia. Surge como um programa político mundial de redefinição e renovação do neoliberalismo, que não seria nem o retorno ao Estado de bem-estar social, nem a implementação do neoliberalismo clássico.

Para Martins e Neves (2015), o neoliberalismo de terceira via seria a junção da social-democracia com uma “face humanizada” do capitalismo de mercado (difundido a partir de 1995 pelo Banco Mundial), onde se desenvolvem políticas sociais fragmentárias, não universais, através da criação de áreas/serviços públicos não estatais, geridos de forma privada, mediados por organizações não-governamentais (ONGS) e organizações sociais (OS'S) em parcerias público-privadas.

Nesse sentido Neves (2015), define a política de Terceira Via como a metamorfose da ortodoxia neoliberal a partir de meados de 1990 para atender as necessidades do processo de acumulação de capital com legitimação social (NEVES, 2015, p.45). Assim, a partir dos anos 1990, as políticas neoliberais implementadas tanto nos países centrais do capitalismo (Inglaterra

¹³ Professor e ex diretor da Escola de Economia de Londres, Antony Giddens ficou mundialmente conhecido por sua aproximação com o Partido Trabalhista inglês de Tony Blair. Durante a gestão de Tony Blair como primeiro ministro britânico foi importante interlocutor na consolidação do projeto neoliberal de Terceira Via com vistas rearticular a social-democracia.

e Estados Unidos) quanto nos países periféricos (Chile, Bolívia, Venezuela, Brasil, e etc.) marca o segundo momento do social-liberalismo ou neoliberalismo de Terceira Via, onde o processo de modernização trazido com a globalização, juntamente com a crise orgânica do capital fez com que a hegemonia burguesa fosse ameaçada, onde não foi mais possível aplicar os preceitos idealizados pela Sociedade Mont Pèlerin, e para tal foi necessário iniciar um projeto que mantivesse as bases de acumulação, mas agora com viés social, num processo de recomposição burguesa. Nesse contexto, a atuação dos organismos internacionais como FMI, UNESCO, BANCO MUNDIAL, OCDE, UNICEF, foram fundamentais para a formulações políticas educacionais dentro do projeto de Terceira Via, pois no processo de modernização progressista, era necessário que o cidadão comum dominasse os códigos da modernidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p.42).

Esta nova roupagem de “face humanizada” do capitalismo, de acordo com Motta (2012), compõe um conjunto de políticas com onde foram introduzidas novas bases ideológicas calcadas na “teoria do capital social”. Já para Castelo (2013), o neoliberalismo de terceira via é uma das formas propostas no interior da recomposição burguesa, dentro de um conjunto de ideias do social-liberalismo.

As mudanças feitas foram cosméticas e não alteraram significativamente as relações mundiais de poder entre classes sociais e nações imperialistas e dependentes. (...) O transformismo socialdemocrata na supremacia e o liberal resultou no aprofundamento de pontos da agenda neoliberal e não sua amenização. O que importa destacar é que a operacionalização política e ideológica do neoliberalismo sofreu uma inflexão – contraditoriamente marginal e relevante – após o ingresso da socialdemocracia na concepção do mundo que fornece argamassa de solidificação do presente bloco histórico. (CASTELO, 2013, p. 273-274)

É possível pensar no conjunto de teorias do *social-liberalismo* como uma segunda variante ideológica do neoliberalismo, desenvolvida como alternativa a crise conjuntural deste bloco histórico toyotista-neoliberal.

1.3 A frente liberal-ultraconservadora: a crise do social-liberalismo?

A partir de 2002, verifica-se na América Latina, o crescimento econômico e emergência de partidos sociais democratas ao governo. A alta do preço dos commodities no período possibilitou a execução e a expansão de uma agenda de combate à pobreza, cujo o exemplo

mais destacado no Brasil o programa Bolsa Família¹⁴. Em 2008, a crise financeira mundial reverteu este cenário macroeconômico. Neste sentido, evidenciam-se os limites do social-liberalismo no sentido de garantir os níveis de acumulação e lucratividade ensejados pelo grande capital, abrindo-se fissuras para novas disputas no interior do processo de recomposição burguesa. Assim emerge uma ofensiva liberal-ultraconservadora buscando disputar a hegemonia sobre os rumos para a saída da crise no interior do processo de recomposição burguesa e nas disputas no âmbito da luta de classes através dos seus Aparelhos Privados de Hegemonia (APH'S).

A partir da crise financeira de 2008 até os dias atuais, observamos o surgimento de uma “onda conservadora”, fenômeno que vem acontecendo em escala mundial onde assistimos partidos de extrema direita, como no caso dos Estados Unidos, vencerem as eleições com Donald Trump e as políticas anti-migratórias na Europa. No Brasil, depois das jornadas de junho a direita saiu às ruas e foi materializada nas políticas de austeridade – como a Lei Antiterrorismo sancionada em 2016 no governo Rousseff (PT) e a intervenção militar no estado do Rio de Janeiro em 2018 – o processo de impeachment, o crescimento do protagonismo dos setores fundamentalistas cristãos nas bancadas parlamentares, o fenomênico projeto ideológico difundido especialmente pelo movimento Escola Sem Partido e organizações a ele associadas e o processo de passagem da gestão das escolas do ensino básico para as polícias militares estaduais. Cabe ressaltar que os dois últimos exemplos se inserem no campo das políticas públicas educacionais, que representam a materialidade da emergência de forças ultraconservadoras que compreende as esferas política, moral, social e econômica no âmbito do Estado Ampliado.

Felipe Demier, na introdução do livro “A Onda Conservadora”, fala sobre a ascensão de uma mentalidade conservadora no Brasil nos últimos anos, apontando para os momentos de acirramento das tensões políticas e sociais, no campo das políticas públicas, além de diversos problemas no momento atual como

O direitismo político e o conservadorismo comportamental, tal como o reacionarismo cultural, parecem medrar sem óbices. Parece não haver uma semana sequer em que não assistamos estupefatos a algum vultuosos corte de verbas nas áreas sociais; a alguma esdrúxula proposta antiminorias apresentada na Câmara dos Deputados; a alguma incitação ao ódio por parte

¹⁴ Em 2003, o governo federal criou o Programa Bolsa Família (PBF), que unificou quatro dos programas federais de transferência de renda anteriormente existentes: Bolsa-Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio-gás e Cartão Alimentação.

de histriônicos líderes político-religiosas; a algum crime motivado por machismo, racismo, homofobia, transfobia e mesmo xenofobia contra os haitianos; a algum linchamento de assaltantes realizado por turbas animadas pelos vespertinos programas policiais; a alguma declaração de cunho preconceituoso e antipopular da parte de alguma celebridade novelesca, a algum bisonho artigo de colunistas da mídia empresarial que considere o atual governo dos banqueiros uma “quadrilha bolchevique com planos subversivos e bolivarianos”, a alguma besteira dita por algum humorista hipster ou roqueiro decadente que considere seu anticomunismo primitivo a última da *intelligentsia cool*.(DEMIER, 2016, pág.11)

Quanto da ascensão da “bancada evangélica¹⁵”, Demian Melo (2016) pontua que hoje representam cerca de trinta por cento dos religiosos, cujo discurso de prosperidade difundido está alinhado com os preceitos neoliberais, e vêm se colocando em oposição às questões dos grupos sociais vulneráveis, como movimento LGBT, movimento feminista e principalmente nas políticas públicas educacionais no que tange as discussões sobre ideologia e identidade de gênero. Este último, foi retirado do texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental trouxe grave retrocesso, em maio deste ano. Em nota, o Ministério da Educação (MEC) diz que o documento "preserva e garante como pressupostos o respeito, a abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos". A mudança no documento provocou reações em diversos setores da sociedade, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) também se expressaram sobre o tema. Em nota, a associação diz que para

“(...) uma Educação que, para além da inclusão, reconheça a expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, como sendo questões fundamentais para nossa constituição como pessoas de direitos” e que a exclusão dos termos “além de ferir a constituição federal, vai contra todos os debates realizados durante os últimos anos nos espaços constituídos de forma democrática” (ABGLT, 2017)¹⁶

¹⁵ Termo aplicado a uma frente parlamentar do Congresso Nacional do Brasil composta por políticos evangélicos de partidos políticos distintos. Se articula contra temas como igualdade de gênero, aborto, eutanásia e casamento entre pessoas do mesmo sexo, além de também se opor à criminalização da violência e discriminação contra homossexuais, bissexuais e transexuais e de castigos físicos impostos por pais aos filhos.

¹⁶Documento encontrado em https://docs.wixstatic.com/ugd/dcb2da_4b6ca0788400484aa65ce780ba351d45.pdf, acessado em outubro de 2017.

Idilvan Alencar, secretário de Educação do Ceará e presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), se manifestou através da sua página no Facebook logo após a divulgação no portal do MEC “eu acho uma atitude conservadora e desrespeitosa. Não se pode fazer exclusões no documento da base dessa forma. Homofobia é umas das causas fortes do abandono escolar. Excluir isto do debate escolar é estar fora do mundo real. E de uma certa forma aceitar a homofobia como algo normal na escola”.

É nessa conjuntura conservadora de difusão dessa ideologia hegemônica é que a historiadora Rejane Hoeveler, em artigo publicado na mesma compilação dos textos que compõe o livro sobre a “onda conservadora”, alerta sobre um novo tipo de “organização transnacional” que, desde o final dos anos de 1970, vem aglutinando seus intelectuais orgânicos numa nova configuração do tipo *think tanks*¹⁷ (tanque de conhecimento). Estas são organizações ou instituições que, segundo suas próprias auto definições, atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns (leigos) não encontram facilmente base para análises de forma objetiva¹⁸. Os *think tanks* podem ser independentes ou filiados a partidos políticos, governos ou corporações privadas. Compreendemos, na presente pesquisa, que esses *think tanks* atuam como aparelhos privados de hegemonia produzindo e difundindo a ideologia neoliberal voltado aos interesses do capital com discurso fundamentado na “democracia do livre mercado” com objetivo de produzir o consenso na esfera da sociedade civil dentro do estado ampliado.

No Brasil, essa nova estratégia de configuração da recomposição burguesa, no contexto da crise estrutural do capital onde a burguesia necessita impor através do viés ideológico a formação do consentimento através de seus APH’S (no caso, *think tanks*), fica evidente em 1983 com a criação do Instituto Liberal, o primeiro *think tank* de cunho ultraliberal em atuação no país após a crise estrutural do capital de 1970¹⁹. Rejane Hoeveler, chama a atenção para a

¹⁷ Think tank – expressão que pode ser traduzida por “centro de pensamento” — é um termo criado nos Estados Unidos e utilizado, a partir da década de 1950, para designar organizações que se dedicam a produzir e/ou difundir pesquisas, ideias e projetos de políticas públicas (política econômica, política externa, políticas sociais, ambientais etc.), com o objetivo de influenciar governos e/ou conformar uma certa opinião pública.

¹⁸ Hector Leis (30 de julho de 2009). Instituto Millenium, ed. - O que significa um *think tank* no Brasil de hoje -. Consultado em 16 de outubro de 2017.

¹⁹ A exemplo, o Instituto Liberal foi criado pelo carioca Donald Stewart Jr., que era membro do Mont Pelèrin Society e o fundador e membro do conselho consultivo do Instituto Millenium e fundador-presidente do Instituto Mises Brasil Hélio Beltrão.

atuação de outros think tanks, e ressalta o caráter transnacional dessas organizações que são financiadas por outras ainda maiores, através de atuação em rede, espalhadas pelo mundo, consubstanciados numa espécie de teia, com objetivo de financiar e difundir consenso em relação à economia de mercado e o ideário liberal.

O maior exemplo desta atuação em rede é o think tank Atlas Network²⁰, que financia cerca de quatrocentos outros think tanks (partners) em noventa e cinco países de entidades que tem como princípios a defesa de “políticas públicas voltadas para o mercado”, incluem, praticamente sem variações, a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos. Na página oficial da Atlas Network, a organização faz menção aos três pensadores dos quais destacamos na presente pesquisa como grandes referências do pensamento liberal, como Ludwig Von Mises (1881-1973), Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Acerca da atuação da Atlas Network Rejane Hoeveler no Brasil destaca que

esse instituto é um elemento comum de conexão transnacional dessas entidades que, na prática, conformam um mesmo “partido”. “Muitos membros do Movimento Brasil Livre passaram pelo programa de treinamento do Atlas Network, a Atlas Leadership Academy, e estão agora aplicando o que aprenderam no solo em que vivem trabalham” dizia o artigo publicado no site da entidade. (HOEVLER, 2016, pág. 87)

No Brasil, as onze organizações que aparecem no site da Atlas Network como parceiras, são as seguintes: três no Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (CIEEP), Instituto Liberal (IL) e Instituto Millenium (Imil); três em São Paulo: Instituto de Formação de Líderes - São Paulo (IFL-SP), Instituto Liberal de São Paulo (ILISP) e Instituto Ludwig von Mises Brasil (Mises Brasil); duas em Belo Horizonte: Estudantes Pela Liberdade (EPL) e Instituto de Formação de Líderes (IFL); duas em Porto Alegre: Instituto de Estudos Empresariais (IEE) e Instituto Liberdade (IL-RS); e uma em Vitória (ES): Instituto Líderes do Amanhã.

Dentre estas organizações destacamos o Estudantes pela Liberdade (EPL), com sede em Belo Horizonte, é a versão brasileira do Students For Liberty, fundado nos Estados Unidos pelo

²⁰ Atlas Network, 1981, teve início, nos Estados Unidos, o governo de Ronald Reagan (Partido Republicano), caracterizado pela defesa do livre mercado, desregulamentação da economia, cortes de impostos e redução do orçamento de programas sociais.

atual presidente da Atlas Network, o argentino Alejandro Chafuen, em meados de 2008. O Students For Liberty dos Estados Unidos tem vínculos não só com os Estudantes Pela Liberdade - Brasil (EPL) e o Movimento Brasil Livre (MBL), mas, também, com uma outra organização brasileira, denominada Instituto Ordem Livre. No site do EPL no Brasil:

[...] Muitos membros do Movimento Brasil Livre passaram pelo principal programa de treinamento da Atlas Network, a Atlas Leadership Academy, e agora estão aplicando o que aprenderam no local onde vivem e trabalham. “A Atlas Leadership Academy oferece diversos treinamentos com foco no desenvolvimento de missões, saber como alcançar seu público e a importância de alcançar impacto”, afirma Cindy Cerquitella, diretora da Atlas Leadership Academy. “Foi emocionante trabalhar com defensores da liberdade no Brasil e em 90 países do mundo, e ainda mais emocionante foi vê-los colocar essas lições em prática”. (EPL, 2017)²¹

Percebemos como a rede formada pelos think tanks, aumentam sua capilaridade supranacionalmente e como eles se articulam com as políticas públicas locais onde o investimento em treinamento e formação movimentam, de acordo com site do EPL, um valor total de despesas que em 2014 foi de R\$122.305,48. Em 2015, os gastos subiram expressivamente, para um total de R\$261.596,55. As informações acima demonstram claramente que os Estudantes Pela Liberdade - EPL recebem recursos do exterior, principalmente dos Estados Unidos (Atlas Network e Students For Liberty). Tais recursos são utilizados em campanhas maciças na internet como, por exemplo, na organização dos atos a favor do impeachment da presidente Dilma, realizados entre 2015 e 2016.

Ainda em relação aos atos, de acordo Rejane Hoeveler, a Atlas Network “é uma espécie é meta think tank especializada em fomentar a criação de outras organizações libertaristas no mundo” (HOELEVER, 2016, pág.86).

Na obra “A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil” (DEMIER e HOELEVER, 2016), o historiador Demian Melo, ressalta que a votação expressiva da bancada evangélica juntamente com os entes da família Bolsonaro compõe o grupo que ele chama de direita radical ao mesmo tempo que ganha o apoio das massas, “uma mistura de neoliberalismo hardcore com fundamentalismo cristão” (MELO, 2016, p.71). No artigo publicado na Folha de São Paulo, em outubro de 2014, em “A Onda Conservadora”, Guilherme

²¹ Retirado de <https://www.studentsforliberty.org/brasil/>, acessado em outubro de 2017.

Boulos, se refere a ascensão desse grupo como “A bancada da bala e os evangélicos fundamentalistas tiveram votações expressiva em vários estados do país”.

Nessa conjuntura, Felipe Demier ressalta uma característica que surge nesse momento: uma crise de valores onde a hegemonia está em disputa pelas diversas frações de classe que ele chama de *ideologia anticorrupção* para manutenção de interesses neoliberais e de como há uma contradição nesse discurso em prol idoneidade revela as suas falhas e chama a atenção para o papel desempenhado pela grande mídia na divulgação de inúmeros dos casos de corrupção envolvendo políticos de todas as esferas institucionais que levaram à bancarrota os cofres públicos brasileiros. Segundo Castelo (2013), na perspectiva gramsciana “ressalta que a hegemonia burguesa combina tanto atividades propagandísticas quanto práticas (econômicas, político-jurídicas), estando presente na estrutura e na superestrutura”; sendo assim, a ideologia anticorrupção consolida e fortalece a ideologia hegemônica da classe burguesa “ao fazer ecoar a forma corrupta como essas instituições operam, é produzida uma desqualificação da política” retirando do debate o cidadão.

A grande mídia exerce sobre o cidadão comum forte influência bombardeando-o com argumentos de que este têm o direito de se manifestar e as instituições republicanas devem ser respeitadas para que a democracia seja efetivada, na prática sua materialidade não se consolida, na medida em que qualquer tentativa de empreender uma mobilização que represente os interesses de determinados setores da sociedade organizada politicamente em prol de algo maior, ou seja, de interesse público maior na luta pelos seus direitos, estas são rechaçadas pela imprensa, que está a serviço do neoliberalismo, onde há um esforço de identificar os movimentos sociais diminuindo o valor das ações como vandalismo, seus membros são chamados de ultraesquerdistas. Dessa forma, a contradição desse discurso em relação aos movimentos sociais fazem com que estes percam força ao mesmo tempo que liquida qualquer outra chance de mobilização participativa popular em relação ao primeiro argumento.

Não é escusado assinalar que o papel dos meios de comunicação de massa no avanço do conservadorismo está longe de se limitar à esfera política stricto sensu. A construção de uma hegemonia das ideias conservadoras na sociedade brasileira é um processo que abarca várias dimensões e áreas da vida social, no qual a cultura, tomada em um sentido amplo, aparece como espaço fundamental de atuação por parte dos ideólogos e difusores das concepções de mundo do capital. (DEMIER, 2016, p. 22)

No Brasil, as eleições de 2014, com a vitória apertada de Dilma Rousseff em relação a seu oponente Aécio Neves, iniciou o quarto mandato do Partido dos Trabalhadores, que teve no Congresso Nacional o cerne do conservadorismo desde o período da redemocratização, composto pela aliança do Partido dos Trabalhadores com parlamentares ligados aos setores mais conservadores da política nacional, como a bancada ruralista, evangélica dentre outros com nomes como Sarney, Renam Calheiros, Paulo Maluf, Fernando Collor de Mello e etc. Nesse sentido, discorre sobre a formação da casa do povo:

O Congresso aparece hoje como uma lídima expressão da reacionária burguesia brasileira, e apenas dela. Todas as suas frações e setores estão lá representado, e praticamente só eles o terão. Empreiteiros, banqueiros, fabricantes, exportadores, importadores, e ruralistas elegem, o uma facilidade extrema – e muito dinheiro, claro -, seus prepostos, que na “casa do povo” (como gostam de dizer alguns deputados montanhenses da atualidade), recebem a companhia, em altíssimo número, de membros das bancadas da bala e evangélica, além de representante dos estratos mais lumpenizados e obscuros da classe dominante.(DEMIER, 2016, pág.12)

Em 2015, com a crise econômica, e em meio aos escândalos de corrupção, as políticas governamentais de cunho contrarreformista, como a expropriação dos direitos dos trabalhadores, e com uma política econômica caracterizada pelo aumento de impostos, entrega nas mãos da iniciativa privada as principais áreas de prestação de serviços públicos. Felipe Demier discorre a respeito do quadro brasileiro:

Responsável precípua por uma política econômica assentada no superávit primário, o governo federal petista, encabeçado por Dilma Rousseff, deteriora áreas como Saúde, Educação, Habitação e Transporte, transferindo imprudentemente o fundo público para as mãos dos grandes credores nacionais e internacionais. (DEMIER, 2016, pág.11)

Nesse sentido, o atual Congresso Nacional continua legislando segundo os interesses das frações de classe as quais os parlamentares representam e, na medida em que os representantes no executivo intensificam o desmantelamento e a expropriação dos direitos trabalhistas com a flexibilização das Leis Trabalhistas materializados no Projeto de Lei 4.330/2004 que regulamenta a terceirização em todas as esferas empresariais, os congressistas atuam respaldados pela representatividade parlamentar. Assim, o Congresso Nacional aumenta as medidas de expropriação dos direitos sociais a cada tentativa de mobilização dos trabalhadores sob forma de manifestações que foram duramente coibidas com uso das forças

coercitivas estatais. Notamos o recrudescimento das forças policiais também nas jornadas de junho de 2013, como também durante a ocupação do Morro do Alemão pelas tropas federais e na implantação das Unidades de Polícia Pacificadora, num exemplo claro de militarização da vida social.

Diante de tudo que o que foi exposto nesta seção, torna-se evidente como a frente liberal-ultraconservadora vem buscando por meio dos seus aparelhos privados de hegemonia criar um consenso nos momentos de crise orgânica. Pontuamos como esta ofensiva adentra no território brasileiro através dos think tanks evidenciando fortes tendências de crescimento nos últimos nos de uma direita ultraconservadora alinhada com a sociedade política na implementação de sua ideologia ultraliberal materializada em políticas públicas nas esferas econômicas, sociais e no que tange ao escopo deste trabalho nas políticas educacionais. O ultraconservadorismo se difunde no chão da escola quando todos os esforços sobre a questão de gênero são retirados do BNCC. Não obstante, as escolas públicas do ensino básico também estão sendo cooptadas pelas polícias militares estaduais ao longo do território nacional. Nesse sentido, contam com o apoio de grande parte da sociedade civil organizada composta uma classe média empobrecida que teve seu poder de compra diminuído com o advento da crise e que viu nesse projeto a chance de se ter o filho matriculado numa escola pública “de qualidade”.

CAPÍTULO II

A AGENDA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E A REFORMA EDUCACIONAL

Neste capítulo, foram analisados a reforma gerencial na gestão do trabalho na administração pública e seus desdobramentos que desembocaram na reforma educacional. A análise foi realizada a partir do levantamento que orientaram as reformas gerenciais, produzidas, pelos intelectuais orgânicos coletivos do capital internacional (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO), além de fontes primárias produzidas por intelectuais responsáveis por realizar a mediação entre as orientações produzidas internacionalmente e sua execução no plano nacional e frações da burguesia local. Ao longo do texto, verificamos que a políticas educacionais se traduziram em reformas de modo a atenderem às expectativa do capital financeiro internacional devido o desenvolvimento em países de periferia o capitalismo ser do tipo dependente Fernandes (1973).

O processo de universalização da educação básica decorrente das reformas não teve um financiamento correspondente, assim a precarização do ensino público de todo o país passou a sofrer com o crescimento vertiginoso do fenômeno da violência no contexto escolar. Assim este capítulo procura relacionar a forma como o Estado vem tratando esse fenômeno, com a entrada das polícias militares estaduais na gestão das escolas públicas através de diferentes programas e parcerias com as Secretarias de Segurança. Além disso, foi traçado um panorama nacional desses programas, com intuito de mostrar a dimensão do processo de militarização das escolas públicas do país.

2.1 A Agenda Educação Para Todos

Nessa conjuntura, de reforma gerencial do Estado/neoliberalismo, inicia-se o movimento de mediação entre o plano de contrarreforma produzido internacionalmente e sua formulação/adaptação no plano nacional, no Brasil, materializado através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2004), a reforma do Estado dizia respeito, sobretudo, a redefinição da sua atuação, delegando ao setor privado e ao setor “público não-estatal”, categoria nova e apresentada pelos reformadores, àquelas atividades que não são especificamente estatais Bresser-Pereira (1997). A Reforma Neoliberal foi sendo construída no Estado brasileiro, a partir da década de 1990, e que resultou numa série de outras reformas, tendo como uma das mais significativas a Reforma da Educação.

A escola pública no Brasil passou por diversas transformações nos últimos trinta anos, segundo diversos autores (LEHER, 2010; NEVES, 2005; SHIROMA, 2002; LAMOSA, 2015; ALGEBAILLE, 2004; TIRADENTES, 2012), acompanhando tanto o processo de ingresso das classe trabalhadora no processo universalização do Ensino Fundamental, proposto por diversos fóruns internacionais (Conferência Mundial Educação Para Todos, por exemplo), quanto pela Reforma Gerencial, instituída no país, sobretudo, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Neste período a escola pública brasileira se expandiu sem um correspondente investimento, num processo de “expansão para menos” Algebaile (2004) que culminou com o diagnóstico dos setores dominantes de que o país vivia um “apagão educacional” Tiradentes (2012).

A reforma educacional do Estado brasileiro materializada sob a forma de políticas públicas se configurou numa resignificação do papel do Estado, agora propagador de uma cultura cidadã onde a sociedade civil pode interagir nos assuntos estatais através da democracia participativa. (LAMOSA E MACEDO, 2015). Nesse sentido (SOUZA, 2013; 2015), faz uma análise das ações governamentais no campo educacional na formação para o trabalho, a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, entendendo que tais políticas se inserem no contexto da contrarreforma burguesa empreendidas pelo Estado e pela burguesia com o intuito de recompor suas bases de acumulação de capital.

Com intuito de explicitar os fundamentos políticos, econômicos e ideológicos que determinaram o modo como a Reforma Neoliberal foi sendo construída no Estado brasileiro, a partir da década de 1990, e que resultou em uma série de outras reformas tendo como uma das mais significativas a Reforma da Educação. A Reforma educacional do Estado brasileiro seguiu as recomendações dos diversos organismos internacionais (Banco Mundial e outros) e por países capitalistas centrais, e consistia no cumprimento de uma série de exigências em que países em desenvolvimento teriam que executar uma reestruturação política e econômica para se alinharem ao capital globalizado. Frigotto (2007), fala sobre essa reestruturação

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança

discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTTO, 2007, pág. 10)

A partir da década de 1990, a Teoria do Capital Humano (TCH) passou por uma ressignificação, e retorna ao palco das discussões entre, ou seja, para atender a nova demanda da reprodução do capital devido à crise no contexto socioeconômico do anos 1990, se faz necessária o seu recrudescimento no sentido de centrar nas ações individuais dos trabalhadores a responsabilidade de se manter no emprego através de investimentos particulares na sua formação profissional. Porém, esse investimento não garante que o indivíduo se mantenha ou consiga um emprego; surge, então, noções conceito de empregabilidade, entendo que este não é um termo científico. Isso devido a conjunto de fatores tais como desemprego estrutural e inflação pelos quais os países em desenvolvimento estavam passando.

Com o advento do modelo neoliberal como sistema econômico hegemônico os países em desenvolvimento passaram a se submeter aos desmandos de organizações internacionais como medida de superação da crise. De acordo com o Banco Mundial (1995), necessário que o cidadão do século XXI, terá que dominar os códigos da modernidade:

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42)

A TCH serviu perfeitamente como prerrogativa para a elaboração das políticas educacionais difundidas pelos organismos internacionais e implementadas por seus países membros no contexto da crise estrutural do capital a partir da década de 1990. Inúmeros organismos multilaterais, intelectuais e educadores publicaram artigos e documentos que serviram de base para a implantação das políticas públicas voltadas para educação, a exemplo do Banco Mundial, BIRD, BID, UNESCO, FMI, UNICEF, PNUD, Cepal e etc. Nesse sentido, a educação toma lugar de destaque no cenário das reformas no discurso pelo qual as nações irão se desenvolver com equilíbrio e com justiça social. Propõe-se para o projeto educativo um novo conceito de educação: educação ao longo da vida (Unesco), que possibilitasse a constituição de uma sociedade educativa e aprendente.

A missão da educação do século XXI de acordo com o Relatório Delors (2003)²² é envolver todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível os quatro pilares de aprendizagem. Esse tipo de educação possibilitaria o desenvolvimento harmonioso, o recuo da pobreza, da exclusão social e a vivência de uma democracia, objetivos que seriam alcançados através de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

O Relatório Delors (2003) prenuncia algo que hoje ocorre: mecanismos de recompensas aos professores que obtiverem melhores resultados entre seus alunos. Os professores devem possuir características como competência, profissionalismo e devotamento. Nessa conjuntura do contexto da reforma educacional sugerida pela Unesco, destaca-se o Programa para reforma educacional da América Latina e Caribe (PREAL). O PREAL surge a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) iniciado em 1980, o projeto, encerrado em 1996, ano de início do PREAL, ambos estão articulados com a Conferência Mundial Educação para Todos e estão subordinadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para melhor compreensão o PROMEDLAC é a sigla que indica a reunião de ministros de Educação convocados pela Unesco, são realizadas encontros periódicos para traçar diretrizes a avaliar os avanços e os retrocessos das políticas educacionais implementadas na América Latina e Caribe. Dessas discussões podemos identificar alguns objetivos que foram evidenciados, a exemplo da importância, em um primeiro momento, de colocar a educação no centro das estratégias de desenvolvimento tanto na esfera econômica quanto social, e direcionando mais recursos financeiros para o setor educacional, mais precisamente em investimentos em infraestrutura, o que levou a esses países o aumento do endividamento. Em um segundo momento, as discussões estiveram voltadas para o aspecto gestacional das entidades educacionais. Significa dizer na prática que o Estado passa a ter um novo modelo de Gestão centrado na flexibilidade, estabelecendo alianças público-privado priorizando a qualidade e equidade.

Em um terceiro momento, melhorar a qualidade do serviço prestado através de mecanismos de avaliações nacionais e regionais das instituições de ensino, não menos obstante

²² Trata-se do Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Elaborado com a contribuição de especialistas do mundo todo, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, o documento ficou conhecido pelo nome de seu coordenador Jacques Delors.

os professores também passaram a ser o foco das políticas neoliberais para educação, principalmente no aspecto formativo das carreiras de licenciatura da educação básica. Todas essas interfaces identificadas acima e expostas de formas sintetizada revelam, a priori, que as orientações do PREAL possuem grande área abrangência e que o mesmo atua através de um conglomerado de redes, ou como o próprio PREAL diz: “alianzas”. Este articula com as entidades internacionais e abarca um número expressivo de associações, órgãos dos governos, organizações não governamentais e fornece consultorias para a elaboração de políticas educacionais estaduais e municipais nos países latino-americanos.

O PREAL atua como um importante formador de opinião, pois reúne um grande número dos intelectuais especialistas em educação que estão alinhados direta ou indiretamente com suas orientações, ligados entre si para a formação do consenso hegemônico voltado para o capital agora no contexto das políticas neoliberais. Evidencia-se que o PREAL intervém diretamente nas políticas educacionais dos países periféricos, e que pode ser compreendido a partir do conceito de “intelectual orgânico” desenvolvido por Gramsci (1982). A reforma educacional do estado brasileiro materializada sob a forma de políticas públicas se configurou numa ressignificação do papel do Estado, agora propagador de uma cultura cidadã onde a sociedade civil pode interagir nos assuntos estatais através da democracia participativa. Segundo Lamosa e Macedo (2015), a ideia de democracia participativa direta significa a implementação de novas formas de representação social na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuir para as transformações necessárias, que do nosso ponto de vista levam aos ajustes exigidos pela nova “sociedade do conhecimento” (LAMOSA e MACEDO, 2015, p. 135).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi assinada por todos os países participantes e Organizações não Governamentais (ONG's), quando se comprometeram em garantir que todas as pessoas possam ter acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e justa, e isso por um período de dez anos até o ano (2000). A conferência tornou-se um marco estratégico, pois a partir de agora a educação tem um novo papel a desempenhar, onde a busca pelo desenvolvimento do econômico, social, cultural e ambiental da sociedade humana é objetivo a ser alcançado pelos países envolvidos com a agenda neoliberal.

A Declaração Mundial Educação para Todos (1990) começa dizendo que desde que as nações do mundo firmaram o compromisso de que “toda pessoa tem direito à educação”, há mais de quarenta anos, constataram que muitos dos problemas ainda persistem embora os

esforços tenham sido muitos estes não foram capazes de eliminar as desigualdades. E de acordo com a declaração em todos os países ainda persistem as seguintes mazelas: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos essenciais.

Nesse sentido, a Declaração elenca as condições que tornam ainda mais sombrio o quadro para o cumprimento das metas para o século XXI, dentre elas: aumento da dívida interna e externa de muitos países; ameaça de estagnação e decadência econômicas; rápido aumento da população dos países pobres; diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, lutas civis, a violência e a morte de milhões de crianças; degradação generalizada do meio ambiente. Diante dos pontos elencados, a Declaração de Jomtien chama a atenção “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1998, p. 3), observa-se que na medida em que o documento propõe a universalização da educação básica como principal objetivo a ser alcançado, na própria declaração, existem limitações para a amplitude das proposições. Na medida em que o discurso progressista contido na Declaração se mostra atraente, nota-se uma visão reducionista da amplitude da aprendizagem, pois esta terá que se adequar com as condições e a cultura de cada país negando assim o seu caráter universal. Outro aspecto controverso no que tange ao caráter universal e acessível a todos, é em relação ao compromisso que os países membros têm de realizar as reformas educacionais e os ajustes necessários para sua implementação. Contudo o próprio documento aponta algumas recomendações para que seus membros possam realizar a tarefa, de acordo com Lamosa (2016)

Diante dos desafios e da conjuntura, uma das principais indicações da declaração é aumentar as fontes de receita da educação e o fortalecimento das alianças. Em pelo menos dois artigos, a referência a estes dois movimentos são explícitos. No artigo 5º “Fortalecer Alianças o documento indica os potenciais aliados: “organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias”. O papel destas alianças, ainda segundo o documento, contribuir

para o “planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas da educação básica”. (LAMOSA, 2016, p.160)

Nessa conjuntura, podemos afirmar que o Movimento Todos pela Educação atende às demandas do capital definindo princípios, diretrizes e concepções sobre a educação em escala mundial, tendo no cerne de seu discurso à mercantilização de todo aparato educacional. Assim na divulgação e promoção do movimento, o capital reforça o empresariamento da educação tendo como consequência nos países periféricos suas reformas educacionais. A falácia do discurso pedagógico da Educação para Todos foi o receituário recomendado pelos diversos organismos internacionais regenciados pelo Banco Mundial para a educação em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro. Esse ideário tem como pressuposto o resgate da Teoria do Capital Humano ao mesmo tempo em que prega uma formação minimalista e aligeirada para a classe trabalhadora visando sempre atender as demandas do capital dentro da ótica do mercado da empregabilidade. De acordo com Neves (2015) sobre o projeto educativo formulado pelo Banco Mundial ²³e caracterizado pelo neoliberalismo do tipo de Terceira Via, faz uma análise sobre como a nova ordem do capital buscou recompor suas bases de acumulação pelo viés da educação/formação da classe trabalhadora

Sob a mundialização da educação, o projeto educativo do capitalismo neoliberal de Terceira Via procura assegurar a massificação, em escala planetária, das diretrizes para as políticas educacionais e processos pedagógicos (formação técnico-científica e ético-política), considerando as condições históricas de inserção de cada país na divisão internacional do trabalho. A mundialização da educação, do mesmo modo que a mundialização do capital, pressupõe a manutenção do desenvolvimento desigual e

²³ No campo das imposições do BM para a educação dos países periféricos, não poderíamos deixar de registrar as principais linhas do pacote de medidas para a educação, apelidado de “PAC na Educação”, apresentado no dia 5 de março de 2007, pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Com ênfase na educação básica, o plano exigirá a aplicação de R\$ 8 bilhões para ser executado. O ponto principal do pacote é o delineamento de metas para municípios e Estados, com base nas avaliações e nos resultados de evasão escolar e repetência. A intenção do ministério é fazer, com cada município que aderir ao programa, um plano educacional para melhorar os resultados, com uma injeção de recursos e apoio técnico do governo federal. A ideia é premiar quem melhorar mais. Dentre as principais medidas podemos destacar: Educação básica – Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira: cada município e Estado receberá uma nota, de zero a 10, em um índice que reunirá resultados da Prova Brasil, de repetência e de evasão escolar. A distribuição de recursos e de tecnologia para a educação seguirá o índice. Alfabetização de adultos – Criação de uma bolsa para professores alfabetizadores. Estabelecimento de metas e prazos municipais para redução do analfabetismo. Ensino superior – Criação de um programa de produtividade para universidades federais, em troca de mais recursos, com aumento do número de alunos e índices de produção. Criação de um fundo de pesquisa específico para as universidades federais, com verbas repassadas diretamente pelo governo para estudos em áreas estratégicas. Ensino técnico – Criação de escolas técnicas federais em cidades polo de desenvolvimento, com ênfase nas vocações regionais. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pacote-da-educacao-requer-investimento-de-r-8-bilhoes,20070305p3403>>. Acesso em 13 mar. 2017

combinado no capitalismo, uma vez que cada país adéqua suas bases econômicas e político-culturais para manter a vitalidade das relações sociais capitalistas contemporâneas. (NEVES, 2015, p. 37)

Nesse sentido, a Declaração de Joimtien, afirma que “Planos de Estudos de ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias” (UNESCO, 1990, p. 7). Isso quer dizer que em relação aos planos cada país deverá formular seus planos decenais, Lamosa (2016)

Assim cada país signatário da Declaração Mundial Educação Para Todos deveria, a partir de então, formular seus planos decenais. Em 1993, ainda no governo Itamar Franco (1992-1993), foi organizado o “Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003)” do Brasil. Neste ano, o plano foi lançado pelo, então Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel. (LAMOSA, 2016, pág.160)

A Declaração acrescentou, ainda que se tornasse necessária a aplicação de “indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas” (UNESCO, 1990, p. 8). Isto quer dizer mecanismos de avaliação são necessários para traçar as metas, apontar para onde serão alocados os recursos financeiros destinados à educação. Nesse sentido propostas de avaliação das políticas educacionais abrangendo todas as esferas da federação (federal, estadual e municipal), ou seja, da educação infantil ao ensino superior em todas as modalidades de ensino, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação pública. Como consequência essas propostas de avaliação irão se materializar no caso brasileiro nos exames de avaliação nacional da educação básica e como desdobramento a competição entre os três entes da federação se desdobrando numa política de bonificação para os que mais destacarem e se adequarem a essa nova realidade. De acordo Neves (2015)

Sob o slogan “Educação para Todos”, o Brasil passou a privilegiar o acesso e a permanência de maiores contingentes das classes trabalhadoras na escola, o que estreitou a relação entre escolarização obrigatória e política, enfatizando a educação para uma cidadania baseada nos parâmetros neoliberais. (NEVES, 2015, p.38)

Nesse sentido, podemos observar que se transfere a responsabilidade do Estado, atribuindo ao professor a tarefa maior no alcance da qualidade do ensino público, tendo que lidar diariamente com a precariedade dos recursos destinados à educação. Como desdobramento, a burguesia cria, por força de lei Artigo 87, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394-96, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos²⁴. Como consequência ocorre uma priorização dos recursos em maior parte destinados ao ensino básico da educação pública, penalizando gravemente o ensino médio e o superior.

Essa ideia de participação social está intrinsecamente ligada ao novo modelo gerencialismo na educação, da Pedagogia do Mercado, pautada no convencimento de que as parcerias público-privadas seriam fundamentais para a sobrevivência das escolas no país. Sobre este modelo de educação imposto pelos governos neoliberais nas últimas duas décadas, Aparecida Tiradentes dos Santos (2012) reflete que “tais políticas [da pedagogia do mercado] representam no campo da educação a adoção de pedagogia neotecnista, que destitui o trabalho pedagógico de sua dimensão criadora, contextual e transformadora.” (SANTOS, 2012, p.5).

Nesse contexto, o Estado amplia sua capacidade de regulação na medida em que transfere para a sociedade civil parte de sua “responsabilidade” oferecendo um papel político maior. Em 1989 o país passa por eleições diretas e elege, para o cargo de presidente Fernando Collor de Mello que assume claramente uma postura em consonância com a agenda neoliberal deliberada anteriormente pelo Consenso de Washington (1989) e, tendo como foco central o ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação global da economia, com aberturas prematuras do mercado aos produtos internacionais. Muitos setores da economia nacional não suportaram a concorrência com os produtos importados, a indústria nacional entra em colapso.

Na área da educação e para atender aos empresários do setor Collor retirou o controle estatal sobre as instituições privadas que passaram a ser reguladas pelo mercado e reduz o orçamento para as universidades públicas, acirrando os conflitos no campo da educação superior levando a deflagração massivas greves. Nessa conjuntura em 1993, após o impeachment do presidente Collor, é feita a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos no governo tampão de Itamar Franco, o qual traçava metas locais de 1993 a 2003, a partir

²⁴ A lei da LDB de 20 de dezembro de 1996, p. 20 assim descreve: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (Título IX - Das Disposições Transitórias. Art. 87).

dos acordos firmados em Jomtien, para a suposta melhoria da educação nacional. Contudo a expressão “para todos”, tornara-se um problema porque no Brasil a educação básica compreende desde a educação infantil até o ensino médio o que não fazia dos planos da Conferência. Outro problema foi que o NEBAS (Necessidades Básicas de Aprendizagem), indicaria como seria ministrado o ensino. Isto é, ensino diferente para extratos sociais diferentes fortalecendo o dualismo histórico da educação brasileira fortalecendo o dualismo histórico da educação brasileira, objetivo evidentemente expressado de acordo com o Plano Decenal (1993)

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. (BRASIL, 1993, p.12)

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado pela concretização das reformas, inclusive as que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição Federal da República de 1988. Dentre elas a reforma educacional do estado brasileiro. O processo que delineou a Nova LDB de 1996 tal como a conhecemos atualmente, começou a tramitar na Câmara Federal em dezembro 1988 com o projeto de Lei nº 1.258/88, de autoria do Deputado Otávio Elísio, que versa sobre as bases da educação nacional, marco histórico que inicia as discussões sobre o tema. Nesse sentido, inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, ou seja, a participação da sociedade, do movimento dos trabalhadores da educação, sindicatos, entidades científicas, acadêmicas e estudantis de todo o Brasil; apresentou em sua primeira versão um grande avanço, pois foi formulada coletiva e democraticamente.

Contudo, é necessário ressaltar que o projeto ficou tramitando no Congresso durante longos oito anos demonstrando o cenário de disputa para atender aos interesses dos grupos empresariais. Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública ocupou importante papel no cenário nacional orientando as discussões e mediando os interesses comuns das propostas na luta pela aprovação do projeto da LDB.

Então o projeto fica tramitando e entre indas vindas Após indas e vindas entra em cena o Projeto Darcy Ribeiro, atendendo aos anseios do MEC, no que tange o cumprimento do receituário neoliberal do Banco Mundial e em consonância com a reforma estrutural do estado,

alegando que o substitutivo de Cid Sabóia era inconstitucional , numa manobra política do executivo e com o apoio Presidente da Comissão de Educação, Senador Roberto Requião, conseguem arquivar o PL 103/93 e entra no lugar o projeto do Senador Darcy Ribeiro. Contudo, por pressões exercidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e outras entidades, o PL 101/93 volta à tramitação, sendo indicado o próprio Darcy Ribeiro para a relatoria. Nessa conjuntura, fica evidenciado que para a aprovação da legislação específica passa a ser direcionada por interesses político-partidários deixando o caráter participativo num primeiro ensaio.

Nesse sentido, o Ministério da Educação que estava sob a direção do ministro Paulo Renato, indicado para o cargo pelo presidente Fernando Henrique Cardoso desde o seu primeiro mandato, o MEC articulava suas políticas com a ideologia da globalização, e com as diretrizes do Banco Mundial que consideram apenas a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economicista. Para elucidar o objetivo das políticas, tomamos por referência Lamosa (2014):

No período em que Ministro Paulo Renato esteve à frente do MEC duas mudanças legislativas alteraram o sistema educacional brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado pela Emenda Constitucional 14 (EMC 14/1996) e regulamentado pela lei Nº 9424, em 1997. Ambas as modificações legislativas ocorreram no contexto da contrarreforma neoliberal do Estado, em que os esforços eram concentrados na perspectiva de descentralizar a execução dos gastos sociais do fundo público, focalizar as políticas públicas e estabelecer parcerias com o mercado. (LAMOSA, 2014, p. 121)

Lamosa (2014), podemos inferir que a educação passa a ser institucionalizada, de modo que a inferência do Estado atua contraditoriamente. De um lado, atua de forma direta na aprovação da LDB, e de outro, o mesmo Estado se desobriga com a educação quando retira da mesma os investimentos propostos na Constituição Federal de 88. Segundo Lamosa (2014)

A referida lei permitiu definir com maior precisão as atividades dirigidas ao fundo de investimento em manutenção e desenvolvimento de ensino, assim como também aquelas para as quais não se dirigem os recursos deste fundo (saúde escolar, alimentação, por exemplo). A lei ainda garantiu que a União deveria se responsabilizar por um padrão mínimo de qualidade que implicaria em um custo mínimo anual por aluno. (LAMOSA, 2014, p.134)

A formação para o trabalho impulsiona as políticas do MEC no sentido de uma educação minimalista, o governo através do Decreto nº 2208/97 separa o ensino profissionalizante da formação propedêutica, ou seja, para o governo não era necessário um jovem aprender Sociologia na formação para o mercado de trabalho, mas sim aprender o ofício propriamente dito sem contar o tempo para a formação desse jovem seria bem maior e o custo bem mais elevado para o governo. Leher (2010), faz uma crítica a esse tipo de ensino quando diz que “A meta era a formação superficial da massa trabalhadora, objetivando a difusão de habilidades instrumentais e a socialização de certo ethos cultural pró-sistêmico, afim ao padrão de acumulação então em curso.” Foi dessa maneira que a educação brasileira foi sendo delineada.

Nesse sentido diversos autores (LEHER, 2010; FREITAG, 2005; CUNHA, 2009) tentam traçar um panorama através da história da educação desde a república para entender como ela está posta nos dias de hoje demonstrando que ao longo do tempo a educação sempre esteve em disputa e a serviço do capital, ora utilizada como meio de atenuar as desigualdades sociais e política de conformação das massas ora para formação de uma classe trabalhadora que se adeque as demandas emanadas pelos diferentes períodos do capitalismo auge/crise. Contudo se torna necessário salientar que no caso brasileiro esse capitalismo é do tipo dependente²⁵ Fernandes (1973), e que seu desenvolvimento está atrelado aos interesses do capital financeiro internacional. Nesse sentido, considerando a condição de dependência do país no contexto do capitalismo, a formação da burguesia interna é essencialmente conservadora e isto interfere diretamente no papel assumido pelas frações de classe dominantes na formação histórica brasileira e na forma pela qual atuam através do Estado ampliado. Na obra *A Revolução Burguesa no Brasil* (1976), as características que tornaram o Brasil um país capitalista dependente, subalterno, e também de desenvolvimento industrial tardio em seu processo gradual de “modernização”, ancorado em uma histórica conciliação entre a burguesia patrimonialista e os interesses dos latifundiários, voltadas para as demandas impostas pelo mercado externo. Caracterizando a nossa formação social, a formação da própria burguesia no Brasil, que não tem autonomia e tampouco condições de impulsionar internamente a ruptura com os países imperialistas.

²⁵ Um dos temas centrais da obra de Florestan Fernandes (1920-1995) se concentra sobre as causas, condições e efeitos do subdesenvolvimento e sua reprodução ampliada pelos dinamismos do capitalismo dependente. Dependência e subdesenvolvimento capitalista são duas caracterizações teóricas que servem para explicar a situação dos países de origem colonial e capitalismo tardio, cujo patamar de acumulação originária de capital foi altamente prejudicado pela posição subordinada nas relações internacionais de poder, em face das nações capitalistas centrais e mais desenvolvidas.

Leher (2010), faz uma reflexão acerca das políticas educacionais que vigoram no Brasil, buscando compreender o cenário da educação pública no Brasil nesses 25 anos, onde defende a escola pública com autonomia e com ação docente presente, apresentando aspectos férteis no âmbito de políticas públicas. Faz menção a chamada reforma universitária de 1968 que a mesma instituiu mudanças nas instituições públicas. Para tal, estabeleceu que a pesquisa fosse parte de uma função social, porém relata que as mesmas eram controladas e forçadas pelo governo que instrumentalizou por meio de incentivos tributários uma vigorosa expansão da educação superior privada. Em relação a educação superior Leher (2010) destaca a atuação do então presidente Fernando Collor de Mello

Para favorecer o crescimento do setor empresarial, o seu governo removeu o controle público sobre as instituições privadas que, deste modo, passaram a ser *reguladas* pelo mercado. O resultado dessa política foi (e continua sendo) a explosão de instituições privadas. “As públicas, por sua vez, deveriam ser reconfiguradas conforme suas vocações: como “unidades de ensino” ou como “unidades de serviços educacionais” e “de adequação tecnológica”, chamada de centros de excelência”. Ademais, o orçamento das universidades, conforme o novo cânone deveria ser fortemente reduzido. (LEHER, 2010, p.37)

O autor, esclarece em seu texto “25 anos de educação pública: notas para um balanço do período” que a educação básica na ditadura foi marcada por um obtuso tecnicismo educacional que, em meados dos anos 1980, a crítica educacional apontava para a necessidade de modificar a forma de organização da educação brasileira. Posteriormente, afirma que o governo empresarial militar aumentou a oferta escolar, o que fez com que o ensino fundamental se expandisse, mas o fez a partir da lógica de que os filhos dos trabalhadores deveriam receber uma educação mais reduzida. Devido a isso, muitos educadores que resistiram à ditadura compreendiam que o objetivo de uma escola de caráter unitário era o objetivo geral a alcançar e que este propósito somente poderia ser alcançado por meio da defesa de um sistema nacional de educação e pela definição do dever do Estado como forma de assegurar a educação a todos os cidadãos comum direito humano fundamental.

A educação brasileira ao longo de toda sua história sempre esteve no lócus das disputas entre as forças que compõem a classe dominante seja no Brasil colônia até o ano 1964. Bárbara Freitag, em seu livro *Escola, Estado e Sociedade*, traça uma linha cronológica sobre as políticas educacionais que vem sendo implementadas no Brasil desde o período colonial (1500-1930) no qual enfatiza que nesse período não havia a existência de uma política estatal voltada para a

educação, mas sim exemplos isolados sem que essa iniciativa partisse da *sociedade política*²⁶(conceito gramsciano), perpassando pelo segundo período (1930-1945) – Era Vargas - até a LDB de 1961.

Barbara Freitag consegue fazer um diagnóstico historicizando as fases pelas quais a educação brasileira passou, a partir da década de 1930, a ocupar um lugar importante nas disputas entre as sociedades civil e política na medida em que estas perceberam que a escola se tratava de um importante mecanismo para reprodução da ideologia da classe dominante, como aparelho capaz de formar o consenso, para que os detentores dos meios de produção, aliados ao capital estrangeiro e tendo o Estado como mediador dessa correlação de forças, pudesse impor de forma consensual seu projeto hegemônico. Fica evidenciado que as políticas educacionais, no decorrer do período histórico de que trata o texto, vem sendo construída com finalidade de atender às demandas econômicas nacionais e internacionais, e a classe subalterna esteve sendo constantemente excluída do terreno dos benefícios educacionais. Nesse sentido, a autora revela a dualidade formada pelas políticas educacionais brasileira no que tange a formação:

Assim os cargos dirigentes e de mando exigem, mesmo que só formalmente, uma formação de nível superior, ao passo que trabalhos rudimentares (manuais) dispensam na maior parte qualquer formação. Como quase somente filhos da classe alta e média atingem o nível superior (universitário) é entre eles que será recrutada a futura elite dirigente. Em contraposição, os trabalhos pesados e serviços baixos e de rotina são realizados praticamente sem exceção pelo pessoal não ou semiqualeficado, isto é, quem tem pouca ou nenhuma educação formal. (FREITAG, 2005, pág.115).

Nesse sentido, podemos verificar que, ao longo de toda historicidade as políticas educacionais no Brasil, sempre estiveram à mercê do capital. De acordo com Shiroma (2002), era necessário atender às novas demandas do capital e reformar para tornar eficiente e eficaz a educação; reformar para adequar a educação aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista; reformar para flexibilizar as relações de trabalho entre os trabalhadores da área; reformar para criar mecanismos de controle (avaliação e autonomia) do ensino e da produção científica; reformar para tornar a forma de organização e gestão do ensino apto a converter-se em campo de domínio do capital e da produção de mercadorias. De acordo com a autora as

²⁶ Sociedade Política é o conceito gramsciano para determinar a atuação do Estado através dos aparelhos de repressão e coerção para fazer valer o seu domínio/poder. A sociedade política seria constituída pelas instituições do poder soberano (os órgãos do Estado).

bases da educação foram construídas através do consenso dirigido pela classe dominante e seus intelectuais:

Erguida como ponte entre passado e futuro, a educação constituiu-se em campo de negociação e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se ariete dos entendimentos entre capital e trabalho. (SHIROMA, Pág. 44, 2002).

Mecanismos de avaliação por competências foram implementadas pelo MEC, com pressuposto de melhorar os serviços educacionais de todo o país. Neste sentido foi sendo erguido um grande sistema centralizado de avaliação sob a organização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que passou a ser responsável não apenas pelo Censo Escolar, mas também pela sistematização dos indicadores educacionais gerais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso (ENADE).

Nesse sentido, o a “educação básica” mínima é cobrada na medida em que a obrigatoriedade e a possibilidade de cobrança jurídica do direito é estabelecida apenas para o Ensino Fundamental, de forma que a estipulação de um “nível básico” não acarreta maior visibilidade ou cobrança, mas passados mais de 20 anos desde a LDB de 1996, o Ensino Fundamental ainda é o mínimo que a maior parcela da população terá acesso. A partir do exposto, fica claro que a ampliação do ensino básico seguiu a ordem mercadológica que passa a gerir as reformas no campo educacional, isso se traduz no gerencialismo materializado pela quantificação do desempenho estudantil, baseado nos indicadores criados para categorizar as escolas na busca pelo melhor resultado, reduzindo o fazer pedagógico à ideologia produtivista de mercado que desconsidera o processo de ensino-aprendizagem, o qual fica condicionado segundo Tiradentes (2012), há uma “pedagogia do mercado”.

(...) A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo não apenas do produto. Não apenas a “distribuição” da “mercadoria-educação é envolvida no sistema de mercado sob a forma de sua venda por instituições privadas. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos, programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (TIRADENTES, 2012, pág.09).

Nesse sentido, a entrada de empresas privadas no Brasil dentro das instituições de ensino básico, tem guiado as políticas públicas federais nos últimos anos e que tem na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, seu principal aporte. Através de suas recomendações, é nítido a correlação de forças dentro do Estado Ampliado na disputa pelos projetos educacionais. Inserindo na Gestão da Administração Pública instrumentos de controle como, por exemplo, metas, avaliações externas, gestão por resultados, que introduziram na esfera estatal, pressupostos da administração privada.

Outro fenômeno que nos chama a atenção para entender este período é a enorme expansão das escolas públicas entre as décadas de 1970 e 2000, destacadamente a partir da década de 1990. Este crescimento não foi acompanhado pelo aumento dos valores do financiamento da educação pública. Em todo este período o financiamento da educação pública brasileira nunca ultrapassou os 3% do produto Interno Bruto (PIB). Este crescimento das escolas brasileiras, tanto em termos do número de matrículas, quanto em suas responsabilidades, sem um respectivo aumento do financiamento, produziu como efeito uma espécie de "ampliação para menos" da escola brasileira. Segundo Algebaile (2009) a função da escola foi ressignificada com o processo de reformas iniciado a partir da década de 1990 e com a nova LDB de 1996. Nessa perspectiva, somente através da educação seria possível reduzir as desigualdades sociais e combater a pobreza utilizando como umas de suas justificativas a Teoria do Capital Humano. A partir dessa conjuntura a ampliação da ofertas de vagas na educação básica, com o objetivo de diminuir os índices de evasão escolar e analfabetismo se caracterizou em políticas educacionais marcadas pelo assistencialismo onde foi incorporado no cotidiano escolar um conjunto de responsabilidades e funcionalidades que não são típicos da escola como o desenvolvimento de hábitos primários de alimentação, higiene pessoal e etc.

Neste contexto, diversos autores têm identificado a relação entre este processo de "ampliação para menos" das escolas públicas e a intensificação da precariedade do trabalho escolar. Esta precariedade é formada por diversos fatores, incluindo a violência escolar, tema no campo educacional de diversas pesquisas. O fenômeno da violência no cenário escolar não é algo novo, e muito menos pontual, países como Estados Unidos, Portugal e o Brasil ratificam que esse é um problema mundial, nesse sentido diversos trabalhos, tentam traçar um diagnóstico, expor soluções possíveis através de projetos de cunho sociais desenvolvidos tanto por educadores como pela sociedade civil, porque não se trata somente de um assunto restrito ao ambiente escolar, a violência adentrou aos muros da escola num movimento de fora para

dentro e se tornou um desafio de todas esferas sejam elas políticas, sociais e econômicas e por causa da sua complexidade não deve ser analisado isoladamente.

Segundo Sposito (2001), a violência escolar se manifestava nos anos de 1990, em depredações do patrimônio escolar já, no período compreendido entre o final da década de 1990 a 2000, constatou-se que no foco das pesquisas existe a predominância nas relações interpessoais violentas entre alunos, professores e funcionários, que se apresentam de formas físicas com agressões físicas, brigas e depredações e verbais como ameaças, ofensas, bullying, segregações, humilhações públicas, palavras agressivas e tendo como vítimas tanto alunos quanto professores e funcionários.

É neste quadro de ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema público de ensino do Brasil (SPÓSITO, 2001, p. 90).

A violência escolar pode ser categorizada como um, dentre outros, desdobramentos da expansão precária da escola pública no país (combinado, é claro, com a violência exógena à escola) e que, ao longo desse período, vem interferindo no fazer pedagógico e na formação dos professores para se ajustarem a essa nem tão recente realidade. Desde 1990 as políticas públicas que envolvem educação e segurança vem sendo orientadas também por estudos encomendados por organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, que publicou livro “Violências das Escolas”, por Miriam Abramovay (2002) Coordenadora (Consultora Banco Mundial) e por Maria das Graças Rua, Coordenadora (Consultora UNESCO) lançado pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) no Brasil realizou uma importante pesquisa em treze estados da federação fazendo o levantamentos estatísticos no intuito de mapear o fenômeno da violência escolar, e que ajudam a justificar a entrada da polícia militar no interior das escolas e também nas suas imediações como uma das possíveis alternativas para a diminuição da violência. De acordo com o estudo a maior parte dos entrevistados, que responderam a um questionário que tratava de medidas para conter a violência, concordou que havia a necessidade de aumentar a vigilância policial dentro e fora das escolas. Desde então a proposta de combate a violência escolar tem sido entrada da polícia nas escolas.

Nesse sentido, percebe-se que com o agravamento da violência escolar políticas públicas de segurança vêm se adentrando nas políticas educacionais através de programas que

vão desde a inserção do policial militar no cotidiano escolar como no caso do estado do Rio de Janeiro e São Paulo com o Programa Segurança na Escola até mesmo a entrega da gestão escolar para batalhões escolares num processo de militarização das escolas que tinham altos índices de violências registrados com o aval do Estado como no caso de algumas escolas no Estado de Goiás como veremos adiante no Capítulo 3.

2.2 A ofensiva da frente liberal-ultraconservadora na educação brasileira

A partir de 2013, observamos no Brasil o crescimento de organizações (aparelhos privados de hegemonia) de cunho liberal – referenciados em liberais clássicos como Ludwin Von Mises, Hayek e Friedman – e também ultraconservador e reacionário. Como destacamos no primeiro capítulo, este conjunto de APH’S é identificada em uma ampla rede de apoio logístico, propagandístico e financeiro. Outro aspecto fundamental que configura essa frente liberal-ultraconservadora é a participação dos mesmos intelectuais orgânicos em diferentes APH’S, materializando a articulação e consolidação dos princípios teóricos norteadores destas organizações, como apresentado anteriormente na introdução do presente trabalho.

A atuação conjunta destes APH’S é evidenciada especialmente na rede transnacional Atlas Network e, nacionalmente, na Rede Liberdade. Esta última, criada em 2016, reúne 33 organizações sediadas no Brasil. Segundo o levantamento realizado por Colombo (2018), através do ano de fundação dos APH’S associados é possível perceber que mais de 50% surgiu após 2013, onde é possível reforçar a hipótese de que as Jornadas de Junho de 2013 foram um grande marco político-temporal que se desdobrou, diante da crise de autoridade do Partido dos Trabalhadores, na criação e no ascenso de organizações da extrema direita conservadora e reacionária no país.

Aquelas propostas que já estavam sendo gestadas no interior nas organizações, difundidas sob o discurso do famigerado movimento Escola Sem Partido (ESP), ganham eco e capilarização no âmbito do Estado ampliado especialmente a partir de 2013. Em relação ao que esta frente vem propondo para a educação no Brasil, apontamos na introdução que o conjunto desta agenda inclui políticas de caráter privatizante, educação à distância e militarização da educação pública. Segundo Colombo,

Desde 2008, a direção social-liberal do movimento de recomposição burguesa vem enfrentando a emergência de movimentos que tem tecido uma crítica pela

direita. No Brasil, este fenômeno tem se expressado com maior clareza desde 2013, quando um conjunto de organizações, dentre os quais o movimento Escola Sem Partido, tem emergido com grande destaque no interior do Estado ampliado. Na sociedade civil o movimento vem atuando como uma frente de ação ideológica articulando uma ampla *frente liberal-ultraconservadora* na educação, composta por um conjunto de intelectuais orgânicos coletivos, assim como no interior da sociedade política a partir de um conjunto de iniciativas que visam aprofundar os mecanismos de controle e coerção. (COLOMBO, 2018, p.177, grifos da autora)

Nesse sentido, o ESP, que foi fundado em 2004 pelo advogado, procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, ganha especial destaque no cenário de disputa das políticas públicas educacionais, uma vez que vem representando os interesses dessa frente, ao mesmo tempo em que ainda se observa fortemente nessa disputa o protagonismo da frente social-liberal representada especialmente pelo movimento empresarial Todos Pela Educação, destacado no subcapítulo anterior. Segundo Colombo (2018), os APH'S da frente liberal-ultraconservadora

não realizam necessariamente as mesmas táticas, tampouco utilizam-se das mesmas armas. Isoladas, estas táticas talvez não tivessem tamanhos efeitos, como é o caso das manifestações, da produção de projetos de lei, da realização de eventos, dos cursos de formação e do uso das redes sociais, por exemplo. Mas as bases materiais e históricas de preparação para a orquestração destas ações de difusão ideológica e de produção de novos mecanismos de coerção, tem gerado, ao longo destes cinco últimos anos, a profunda transformação de um mesmo alvo: a educação pública. (COLOMBO, 2018, p.142)

E qual é o papel que vem sendo representado pelo movimento ESP no interior destas disputas e no âmbito da produção de consensos na opinião pública sobre seu projeto de educação no país? Segundo a pesquisa de Colombo, o movimento ESP pode ser caracterizado como uma *frente de ação ideológica*

organizada através de um conjunto de aparelhos privados de hegemonia, possuindo uma dupla função para as frações de classe dominantes ao qual representa certos interesses: a) de disputar hegemonia no interior do processo de recomposição burguesa, em dimensão intraclasses; b) de disputar a produção de consenso na dimensão da ocultação dos antagonismos produzidos pela luta de classes, construindo uma sociabilidade que vise a manutenção e o refinamento da visão de mundo burguesa, associada as forças de coerção no processo de dominação, buscando formar opinião pública de que a economia de mercado e a sociabilidade ultraliberal, associada a corrente liberal-ultraconservadora e em sentido reacionário, é o único caminho possível diante da crise orgânica do capitalismo. Neste

sentido, é possível identificar que o movimento ESP se constituiu na mais importante marca propagandística de difusão dos interesses da frente liberal-ultraconservadora na educação brasileira. (COLOMBO, 2018, p.156)

No mesmo sentido da pesquisa de Colombo (2018), também consideramos ser possível identificar uma síntese da agenda da frente liberal-ultraconservadora nas resoluções do congresso do Movimento Brasil Livre (MBL), realizado em 2015. Isto porque, a organização vem representar especialmente o crescimento dessa frente não apenas por sua representatividade enquanto “movimento”, mas por sua própria história de criação, trajetória e atuação de seus intelectuais.

Segundo reportagem de Amaral (2015) para o jornal A Pública, o MBL surgiu no contexto das manifestações das Jornadas de Junho de 2013, quando então integrantes do movimento Students For Liberty, em sua versão brasileira Estudantes Pela Liberdade (EPL), queriam participar como “movimento” colocando a agenda da direita em disputa nas manifestações de rua (como destacamos no Capítulo I). Assim, consideramos que o movimento expressa o próprio crescimento da organização Students For Liberty (SFL) no Brasil, que passou a crescer 100% por semestre, segundo o levantamento realizado por Colombo (2018) nos balanços contidos nos relatórios anuais do SFL disponibilizados em sua página oficial na internet. Neles, também consta o investimento do EPL/MBL nas manifestações pró-impeachment em 2015 e 2016, assim como a avaliação de este processo foi crucial para o crescimento do movimento no Brasil. Hoje, o país tem a impressionante soma de mais da metade de todo o quantitativo de coordenadores do SFL em todo o mundo.

Retornando ao que chamamos de “síntese” da agenda liberal-ultraconservadora contida nas resoluções do MBL, destacamos os referentes à educação:

Implementação do sistema de vouchers para ensino básico, fundamental, médio e superior, com valor igual para todos os alunos de cada nível. Complemento separado para alunos com deficiência.
Legalização do homeschooling.
Apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais.
Elaborar uma diretriz nacional buscando a redução do número de alunos por professor.
Benefícios fiscais para pessoas físicas e jurídicas que custeiem educação de crianças e jovens de famílias que não podem pagar. Os municípios e/ou estados fariam o cadastramento das crianças.
Expansão do Prouni para o ensino médio, fundamental e infantil.

Incentivo tributário para empresas que façam pesquisa tecnológica em áreas de ciências exatas e biológicas.

Diminuição da burocracia para o registro de patentes.

Redução de impostos das escolas privadas.

Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar.

Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas.

Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações.

Desburocratização do processo de abertura de escolas, cursos e do número de vagas em instituições de ensino privadas.

Incentivo ao ensino técnico profissionalizante e desburocratização na contratação de estagiários.

Facilitar o financiamento de empresas privadas em instituições educacionais de todos os níveis para fins de produção científica.

(Movimento Brasil Livre, 2015, p. 2, grifos nossos)

Os princípios da predominância do indivíduo sobre o Estado, a liberdade do mercado e a defesa da propriedade privada, estão, portanto, presentes nas organizações associadas à Atlas Network e no Students For Liberty e são apresentados de maneira explícita nas resoluções do MBL para a educação no país. Tais princípios são expressos, especialmente, na ampla defesa de políticas privatizantes e gerencialistas. Para Colombo, ao analisar as propostas contidas nas resoluções do MBL,

Fica evidente a intenção de ampliar (para posteriormente tornar irrestrita) a liberdade do mercado na educação. Porém, a liberdade do mercado se restringe quando se trata das políticas gerencialistas, dos quais não abrem mão. Identificamos que, embora defendam a “liberdade”, as metas a serem atingidas continuam dentro da lógica monopolista do capital mundial, explícita na proposta de que garantiria a manutenção da adesão do Brasil às metas e avaliações em larga escala estipuladas e promovidas por organizações internacionais (“Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações”). (COLOMBO, 2018, p.138)

Assim, além das políticas voltadas diretamente para os interesses privatistas, destacamos o homeschooling (educação domiciliar) como um modelo repaginado de Educação à Distância, onde segundo o discurso reverberado pelo movimento Escola Sem Partido, poderiam ensinar seus filhos “de acordo com seus princípios morais e religiosos” em casa. Esta política, se aprovada, além de retirar das crianças e adolescentes o direito à escola garantido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa uma ampla abertura para a expansão do mercado de empresas atuantes na área educacional. “Com a

legalização, abriria-se um amplo mercado de produção e venda de apostilas, videoaulas, de desenvolvimento de recursos e tecnologias digitais nas mais diversas plataformas e aplicativos, dentre outros.” (COLOMBO, 2018, p.138).

Em relação as propostas de cunho moral, disciplinar e coercitivo, a militarização das escolas é apontada como uma proposta específica. Ao lado, acrescentam: “em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar”. Para nós, isto representa “onde não for interesse do mercado”. No sentido da lógica da defesa irrestrita da liberdade do mercado como um princípio liberal, o Estado não poderia obrigar o mercado a abrir e manter uma escola onde não fosse de seu interesse; e na mesma lógica o Estado não deveria interferir na manutenção daquela em detrimento do apoio à outras, pois interferiria na livre concorrência e autorregulação do mercado. Neste sentido, apontam a atuação do Estado não na abertura ou criação de escolas militares, mas exatamente na *militarização* de escolas. Fica evidente o passo a passo da receita: onde for interesse do mercado, a privatização, onde não for, a militarização.

2.3 A militarização das escolas públicas no Brasil

O objetivo desta seção é apresentar um panorama nacional das distintas facetas do processo de militarização que vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990 até os dias atuais. E como parte dos docentes resistentes ao desmonte da escola pública, tem se colocado de forma contrária através de manifestações, conclamando os estudantes e a sociedade civil, no intuito de frear o processo de desmonte da educação pública no Brasil, resistindo de forma contundente a investida das forças conservadoras para implementação da agenda neoliberal que favorece o empresariado nacional onde este busca abocanhar o mercado educacional no contexto da ofensiva liberal-ultraconservadora de frações de classe dominantes do capital.

A partir dos anos 1990, o Brasil vem passando por uma série de reformas dentre as quais a podemos destacar a reforma educacional. Esse processo vem se consolidando no continente latino-americano e caribenho por meio de reformas educativas ancoradas em políticas de organismos multilaterais de cooperação e em plataformas de governos neoliberais para a educação, sempre com o suporte da grande mídia, que, não raro, pertence aos mesmos grupos empresariais que comercializam a educação. É nesse contexto da Reforma do Estado na conjuntura da crise estrutural do capital e os seus desdobramentos, que o escopo desta seção irá mostrar que com o aprofundamento da crise brasileira há o surgimento de um número cada vez

maior de escolas da rede pública transferindo gestão para polícias militares e em alguns casos para o exército numa mistura de privatização com militarização.

Nesse sentido, o papel do Estado é ressignificado onde Bresser (1995), referenciando-se às premissas da Terceira Via (social-liberalismo), desenvolve a noção do público não estatal no processo de implementação e execução das políticas sociais. De acordo com Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento". (BRASIL, 1995, p.12)

A transformação das escolas públicas em escolas militares com a cobrança de taxa voluntária e a reserva de 50 % (cinquenta por cento) das vagas para dependentes de militares – que ocorre no estado de Goiás -, materializa essa ressignificação do papel do Estado, converge como a solução imediata da crise estrutural dos problemas que a educação pública expressa o retrocesso social em curso no país. Nesse sentido, o conceito de Estado ampliado gramsciano, pode ser entendido através da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia na produção do consenso. Dentro desse escopo, no momento de aprofundamento da crise quando a hegemonia da burguesia está abalada fica evidente na perspectiva gramsciana a atuação do grupo dirigente dentro da sociedade política (Estado), se utiliza do poder coercitivo nos momentos em que o consenso não consegue por si só assegurar a hegemonia da classe dirigente.

Para Gramsci (1980), os conceitos de consenso e coerção não são excludentes e sim operam de forma dialética e o Estado, dentro dessa perspectiva pode atuar com a duas formas: a da necessidade do uso do consenso e também o da força.

Na crise de hegemonia, as ideologias dominantes perdem força, e os laços existentes entre governantes e governados vão se enfraquecendo. Os aparelhos privados de hegemonia, operados pelos intelectuais orgânicos e tradicionais da classe dominante, já não conseguem soldar bloco histórico em torno da concepção do mundo burguesa - esgarçando as ligações entre a superestrutura e a estrutura-, na qual a classe trabalhadora não se sente mais representada pelos interesses das classes dominantes. O consenso vai paulatinamente se dissolvendo, e agitação das classes subalternas cresce na medida exata desta dissolução, assim como o aumento do uso da força, sempre a mando das classes dominantes, por parte dos aparelhos estatais de coerção. Na crise de hegemonia, os trabalhadores deixam de acreditar na capacidade de solucionar os aspectos mais deletérios da crise. (CASTELO, 2013, pág.113)

Quando na disputa pela hegemonia, a classe dirigente perde o consenso, Gramsci chama de crise de autoridade. Nesse sentido como consequência na concepção gramsciana “verificam-se os fenômenos patológicos mais variados”, assim, o projeto de militarização pode ser considerado um exemplo da materialidade desses fenômenos. Para o pensador italiano a hegemonia é um tipo específico de dominação consentida. Assim, o consenso é produzido e difundido não somente através dos aparelhos privados de hegemonia, mas concomitantemente com os aparelhos repressivos do Estado, onde o primeiro atua no campo das ideias, na preparação da opinião pública para justificar uma ação coercitiva do Estado. Para Gramsci, a opinião pública é o “ponto de contato” entre a estrutura e a superestrutura a despeito da ação estatal.

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (CASTELO, 2013, pág.50 apud GRAMSCI, 2002a, pág.265 – C7[1930-1931], § 83)

Para tanto, o conceito de hegemonia para Gramsci envolve a capacidade e construção da opinião pública com o intuito de obter o aporte ativo e imprimir uma direção cultural, moral e intelectual à sociedade. No mais, os pares de conceitos formulados por Gramsci como consenso e força possuem em si uma relação dialética e que nos ajudam a compreender a atuação do Estado stricto sensu, como o Estado ampliado e as correlações de forças transitam entre a estrutura e a superestrutura. Desse modo, se a crise é de hegemonia, diria Gramsci, podemos esperar que dela resultem muitas “situações delicadas e perigosas”, pois os diversos grupos da sociedade civil não têm “a mesma capacidade de se orientar e se reorganizar rapidamente” podem surgir nesse ínterim arremedos de soluções rasas, imediatistas e principalmente salvacionistas fundadas na força ou na atividade de personagens providenciais ou carismáticos.

Nesse sentido, a atual conjuntura política no Brasil, converge para políticas de cunho notadamente ultraconservador como o escopo desse trabalho que versa sobre o processo de militarização das escolas públicas da educação básica, onde é possível depreender que no contexto da crise orgânica, há a manutenção da hegemonia do grupo dirigente, e para tal sua ideologia será a que irá prevalecer. Assim sendo, o projeto da recomposição burguesa terá a seu lado uma rede midiática e associações culturais para difundir o sucesso de seu projeto hegemônico.

Antes da difusão e da intensificação do processo de militarização das escolas públicas – a transferência da gestão das secretarias de educação para as secretarias de segurança – outras políticas já denotavam a inserção/atuação das polícias militares estaduais diretamente nas dinâmicas escolares e indiretamente na gestão, uma vez que os projetos que destacaremos a seguir, identificados no Rio de Janeiro, em estudos anteriores Guimarães (2016), já interferiam nos usos dos espaços escolares, nas regras e normas adotadas estabelecidas pela SEEDUC-RJ.

No Rio de Janeiro, os desdobramentos da reforma gerencial na educação têm se materializado, segundo Lamosa e Macedo (2015), através da instituição da Gestão Integrada da Escola (GIDE), instituída, desde 2011, a partir da assinatura do convênio entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a empresa Falconi Consultoria. Através da GIDE foi estabelecido um conjunto de diretrizes para a gestão do trabalho escolar, com a instituição de novos mecanismos de regulação do trabalho das unidades escolares, protocolos de funcionamento, avaliações e metas. Neste sentido, diversos programas foram instituídos na Rede Estadual de ensino com vistas à melhoria da gestão das escolas. Entre estes está o Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS), instituído em 2011, mesmo ano de implementação da GIDE, no interior das escolas da Rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

O PROEIS foi instituído pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, através do Decreto n.º 42.875, de 15 de março de 2011, através de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Segurança (SESEG-RJ) e a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC- RJ).

O PROEIS possui como uma de suas finalidades definidas: manter, restaurar, e promover medidas de ordem pública nos espaços urbanos, como meio de reduzir índices de criminalidade firma convênio para a inserção e atuação do policial militar no ambiente escolar, a fim de coibir e reprimir algumas situações de violência nas escolas e oferecer maior tranquilidade e segurança à comunidade escolar garantindo segurança às crianças e jovens da rede estadual²⁷. Segundo levantamento feito pela SEEDUC-RJ em 2012, as escolas da rede estadual contempladas com o PROEIS, apresentaram melhoria no rendimento e na assiduidade dos alunos, inclusive houve aumento significativo de participação no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) das escolas que tem o programa em contraposição com as escolas que não tem. No início do programa cerca de 90 escolas da rede

²⁷ Endereço eletrônico SEEDUC-RJ. [HTTP://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?Article-id=1446345](http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?Article-id=1446345). Acesso em junho 2017.

foram selecionadas para implementação do PROEIS, e em maio de 2013 o número de escolas saltou para duzentos e vinte unidades, e o número de policiais também aumentou, passou de dois mil para seis mil.²⁸ Esses dados serviram para ratificar o posicionamento da SEEDUC-RJ diante das críticas ao programa. O PROEIS se tornou alvo de críticas por parte do SEPE (Sindicato dos Profissionais de educação) e um dos pontos criticados é uso de arma de fogo utilizado pelos policiais militares no interior das unidades escolares. Em resposta segundo a SEEDUC-RJ o policial atua de forma preventiva e está preparado para tal serviço. O uso de armas; ele sabe tanto usá-las como não usá-las, deixando-as na cintura. A maioria das escolas que solicitou o Policial Militar foi por causa de invasão e depredação do patrimônio público, ou para dar mais segurança na saída e entrada dos estudantes²⁹. Com intuito de padronizar as ações do policial, em 2013 foram desenvolvidos cursos de capacitação de modalidade de ensino à distância.

O PROEIS/SEEDUC, permite que os policiais militares possam trabalhar voluntariamente em seu horário de folga mediante gratificação, cumprem turnos de doze horas, trabalham fardados e armados no sentido de inibir possíveis atos de violência que possam ocorrer, principalmente de fora para dentro da escola, a prática de pequenos delitos como, por exemplo, furto de computadores, merenda escolar, depredações da estrutura física da escola, ameaças ao corpo docente e a outros alunos, entre outros. Na prática é a própria escola através do seu corpo diretivo quem solicita a adesão ao PROEIS, por meio de um levantamento explicando a real necessidade de se ter um policial armado dentro na unidade escolar. Essa solicitação é enviada para a SEEDUC que decide se programa irá atender aquela determinada escola.

Nesse sentido no decorrer de sua implementação o PROEIS foi alvo de inúmeras críticas por parte do Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação, que se posicionaram contra o programa e ofereceram denúncia ao Ministério Público Estadual para apurar a regularidade do convênio firmado pela SEEDUC-RJ e SESEG-RJ. O sindicato enfatiza que um policial que esteja trabalhando no seu horário de folga se torna vulnerável devido ao cansaço e somado a isso o fato de que o policial militar tem no cerne da sua formação enquanto profissional de segurança pública para outro tipo de prestação de serviço e por conta disso não é qualificado

²⁸ Endereço eletrônico SEEDUC-RJ. [HTTP://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?Article-id=1557698](http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?Article-id=1557698). Acesso em junho 2017.

²⁹ Endereço eletrônico SEEDUC-RJ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=909519>. Acesso em junho 2017.

para atuar dentro de escolas tornando-se um risco para si e para os atores sociais que compõe o ambiente educacional. Destaque para o trecho da petição do SEPE-RJ encaminhada ao MPE-RJ em relação ao seu posicionamento em março de 2012.³⁰

Nessa conjuntura se torna substancial fazer uma exposição de outro programa no qual a polícia militar estadual de todos os estados da federação atua no ambiente escolar, o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) que é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. É um programa onde policiais militares fardados e não armados fazem palestras sobre como os pais, estudantes e professores devem resistir ao assédio que contribui para o uso de drogas e a prática da violência.

O PROERD foi concebido como uma das ações da Política Nacional Sobre Drogas – PNSD, que foi implementada de acordo com o art. 5º do Decreto nº 3.696 de 21 de dezembro de 2000 e art. 18 do Regimento Interno do Conselho Nacional Antidrogas – CONAD. O Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD é um órgão normativo e de deliberação coletiva, vinculado ao Ministério da Justiça, responsável por estabelecer as orientações a serem observadas pelos integrantes do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - SISNAD. Para o CONAD o PROERD trata-se de um programa estratégico para o desenvolvimento de ações primárias de prevenção ao uso e ao tráfico de drogas, no âmbito do SISNAD.

Em julho de 2010, foi aprovada a proposta de emenda constitucional de nº. 42/2008 conhecida como PEC da juventude que “regulamenta a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude brasileira” do Deputado Federal Sandes Júnior. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal, 1988)

³⁰ Endereço eletrônico - http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3055. Acesso em junho 2017.

Nesse sentido, percebe-se que após a Constituição de 1988 o estado stricto sensu passa a formular políticas públicas alinhadas com os fóruns internacionais, assim o Estado deve promover ações e programas assistenciais que visam assegurar os direitos da criança e do adolescente, buscando parcerias com organizações não governamentais da sociedade civil entendendo que a problemática da violência está associada diretamente ao uso e ao tráfico de substâncias entorpecentes que acabam por cooptar um grande número de jovens e crianças.

Em 2001, o Conselho Nacional de Comandantes-Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares do Brasil (CNCG), com o objetivo de combater o uso de drogas no país, institucionalizou o Proerd como sendo “o projeto de prevenção primária ao uso e abuso de drogas no Brasil, visando inibir a dinâmica de aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas e, conseqüentemente, diminuir o número da violência em ambientes escolares”, (Diretoria de Apoio Operacional, 2010 - DAOp, pág. 1).

O PROERD se diferencia do PROEIS, pois, o objetivo do programa se torna mais palatável na medida em que os policiais que atuam no programa se autointitulam como “educadores sociais”, onde até a indumentária usada por eles se diferencia do PROEIS. O fardamento no caso do Estado do Rio de Janeiro é o uniforme de passeio, ou seja, uma forma de causar menos desconforto com intuito de diminuir o distanciamento e repúdio social que outro uniforme da corporação causa na população carioca. O PROERD/RJ produz seu próprio material didático, e o treinamento dos policiais têm duração de cinco semanas onde a seleção dos candidatos que desejam fazer parte do programa se faz através de edital interno redigido pela PMERJ que possui um núcleo do PROERD no Centro de Formação e Aperfeiçoamento Seleção de Praças 31 de voluntários (CFAP) localizado no bairro de Sulacap município do Rio de Janeiro. Instrutores do Proerd são policiais de ambos os sexos, que se apresentam voluntariamente para trabalhar com as crianças. Após se apresentarem, passam por uma avaliação de personalidade e conduta e, se tiver algum vício, cigarro ou bebida, não entram no programa. Passam por cursos de graduação, aprendem tudo sobre narcóticos e entorpecentes, e são distribuídos pelas escolas.

Outra diferença entre o PROEIS e o PROERD é que o segundo atua também em escolas particulares, onde as parcerias se materializam através de convênios firmados entre a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro e as Secretarias estaduais, municipais de Educação e escolas da rede privada que desejam ter o programa. Nesse sentido, o PROERD

pode atuar em outras esferas tanto estaduais quanto municipais e também em escolas particulares de acordo com o site do Proerd Brasil:

O PROERD recepciona, necessariamente, a parceria da Secretaria de Estado da Segurança Pública, da Secretaria de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação, da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e demais instituições e órgãos, públicos e privados, que tenham por objetivo o bem-estar social, projetando seus esforços, estrategicamente na prevenção da criminalidade, concorrendo para a diminuição dos índices de violência e criminalidade, especialmente, para a diminuição do uso abusivo de drogas, que vem se caracterizando como o flagelo do terceiro milênio. (PROERD BRASIL, 2017)

Notadamente a entrada das polícias estaduais no ambiente escolar se consolida com o discurso de combate à violência, como medida preventiva sendo o PROERD o precursor no território brasileiro. Sem dúvida nenhuma além de realização de palestras a presença de um policial dentro da escola aumenta a possibilidade de diminuição dos casos de depredação, violência física e verbal entre os atores que fazem parte do universo escolar como também no entorno da escola favorecendo a interação com a comunidade local.

No site do Proerd Brasil foram elencados quatro objetivos principais que são cerne do programa, buscam através destes atingir os alunos em idade escolar na prevenção do uso de drogas serão desenvolvidos através: 1) do fornecimento de informações aos estudantes sobre álcool, tabaco e drogas afins; 2) de ensinar os estudantes, as formas de não fazer uso de drogas ilícitas; 3) de ensinar os estudantes a tomar decisões e as consequências de seus comportamentos; 4) de trabalhar a autoestima das crianças, ensinando-as a resistir às pressões que envolvem seu cotidiano.

Esses objetivos são utilizados como ponto de partida para a elaboração do material didático a serem ministrados nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, alunos do quinto e sétimo ano do ensino fundamental e o curso de prevenção às drogas e violência dentro da sala de aula tem a duração de seis meses onde ao final é realizada uma formatura com distribuição de diplomas de conclusão e medalhas. Os materiais utilizados pelos instrutores/policiais militares contêm livro do estudante, camiseta e diploma.

O PROERD tem uma melhor aceitação por parte da comunidade escolar, pois trata do fenômeno da violência de uma maneira preventiva. De acordo com o portal do programa, a parceria firmada entre a polícia militar, escola e a família, onde estes interagem

pedagogicamente através do processo de ensino-aprendizagem, tem o objetivo de construir uma rede de proteção e prevenção que proporcione o fortalecimento de grupos sociais envolvidos na garantia de um porvir para as próximas gerações com mais dignidade e cidadania, e desenvolver o espírito de solidariedade, de cidadania e de comunidade na escola.

Nesse ínterim, o material didático desenvolvido para o 5º ano com o título “Lições Proerd: Caindo na real 5º ano” é estruturado pedagogicamente em dez lições: Lição 1) Introdução ao Proerd caindo na real; Lição 2) Informações sobre droga para a Tomada de Decisão Responsável; Lição 3) Riscos e Consequências; Lição 4) Pressão dos Colegas; Lição 5) Lidando com as Situações de Pressão; Lição 6) Bases da Comunicação; 7) Comunicação não Verbal e Escuta Ativa; Lição 8) Bullying; Lição 9) Ajudando os Outros; Lição 10) Obtendo ajuda dos Outros e Revisão.

Diante do exposto permite-se constatar que a seleção dos policiais militares parece criteriosa no que tange a conduta disciplinar irrepreensível, contudo no que tange à dimensão do processo de capacitação oferecido aos policiais pelo PROERD, este conta com apenas um curso de capacitação, sem que esse policial passe por critérios mais rigorosos, incluindo aprovação em certame, títulos, aula de didática já que este ministrará aulas e, por conseguinte exercendo a regência dentro de sala de aula.

Nesse sentido, observamos que estas duas formas de entrada das polícias militares estaduais no ambiente escolar, constituem um espectro do início da década de 1990. Contudo, vemos esse movimento se alastrar pelo território brasileiro na última década onde o processo vêm se intensificando cada vez mais e de diferentes formas dependendo do estado da federação em que esse fenômeno vem acontecendo.

Tendo como abordagem metodológica o materialismo histórico, o excuro deste trabalho é, assim, parte constitutiva que possui em seu cerne uma profunda reflexão sobre esse movimento ultraconservador que vem adentrando na escola pública e se materializando sob a forma de políticas públicas ressignificando o papel do Estado, que transfere para outra esfera a responsabilidade da educação básica. Nesse sentido, buscamos apresentar os dois programas de inserção da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro o PROEIS e o PROERD, no intuito de mostrar como o Estado do Rio de Janeiro vem atuando junto com Secretaria de Segurança do Estado na formação do consenso, e como essa atuação reverbera em outros estados da federação, capilarizando, fomentando e fortalecendo outros tipos de gestão onde as forças coercitivas do Estado atuam de forma direta no que tange na educação básica culminando nas

diversas formas de militarização das escolas estaduais no território nacional. Assim, é neste contexto que passamos analisar o processo de militarização das escolas públicas com o crescimento da ofensiva liberal-ultraconservadora, no Brasil, especialmente a partir de 2013.

Um levantamento feito pela Folha de São Paulo³¹, em 2015, contabilizou um total de noventa e sete escolas militarizadas em todo o território nacional, contudo esse número já não expressa a realidade, se formos separar as escolas pelas cinco regiões brasileiras em todas elas existem escolas de rede pública (estaduais e municipais) sendo geridas por instituições militares na sua maiorias pelas polícias estaduais e em outros o ente governamental é o exército.

O Estado de Goiás é o que está na vanguarda do processo de militarização. O número de escolas tem crescido vertiginosamente a cada ano: em 2015 eram 26 (vinte e seis) escolas em atividade, hoje o quantitativo é de 54 (cinquenta e quatro) unidades criadas em lei, sendo que 36 (trinta e seis) em funcionamento e 18 (dezoito) aguardando para entrarem em atividade, dessas , 10 (dez) com previsão de entrarem funcionamento no próximo ano. A rede estadual possui cerca de 1.300 (mil e trezentas escolas), dentro desse universo as escolas estaduais militares representam cerca de 5% (cinco por cento da rede). Em termos de números, não é considerado um número expressivo, contudo, essas escolas se destacam dentre as demais por sua excelência no ensino alardeada pelo governo do estado.

A experiência de implementação desse novo modelo de gestão, tem colocado o estado de Goiás em evidência e como utilizada como modelo para outros estados, como uma espécie de “laboratório”, por esse motivo, que optamos pelo aprofundamento da análise deste fenômeno para compreendemos os interesses econômicos, políticos e ideológicos contidos nesse processo, relacionados ao conjunto da agenda políticas da frente liberal-ultraconservadora para educação no Brasil. Sendo assim, compreendemos o processo de militarização de maneira associada a outras medidas de cunho coercitivo e moralizante como a ideologia representada pelo movimento Escola Sem Partido.

O SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Goiás denunciam que após a greve dos cinquenta e nove dias dos professores da rede o governador em tom de retaliação militarizou as sete escolas ocupadas que mais participaram do movimento de paralisação³². Em nota, o SINTEGO alerta sobre a estratégia do governo em privatizar as

³¹<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acessado em outubro 2017.

³² Site - <http://www.sinprodf.org.br/governador-do-estado-de-goias-inicia-privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais>. Acesso em março 2017.

escolas da rede, por esse motivo não abre certame para admissão para servidores da administração da Secretaria Estadual de Educação Esporte e Cultura de Goiás - SEDUCE há dezesseis anos, e para professores há seis anos. Em novembro de 2015, em um jornal publicado no Estado da Bahia, o governador de Goiás ³³assumiu que transformou as escolas estaduais em Colégio da Polícia Militar de Goiás – (CPMG) devido aos protestantes do evento

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar. Em relação às questões implicadas aos colégios militares, às pessoas que estavam naquele evento em Goiânia, eu disse e repeti, nós não podemos ter baderneiros nas escolas. (A TARDE, 2015, p.1)

Em seu quarto mandato como governador do estado de Goiás, Marconi Perillo exalta o sucesso do modelo de gestão militarizada das escolas, que tem sido a marca de seu governo. A reportagem especial produzida em parceria entre o Centro de Referências em Educação Integral e o Portal Aprendiz de Goiás citam a Deputada Estadual Sônia Chaves de Freitas Carvalho Nascimento do PSD, que apresentou no ano de 2014 um projeto para a ampliação do modelo de gestão militarizada no estado de Goiás, em nota, afirma que há um clamor da sociedade para que haja mais escolas militares “nós fomos procurados por muitos gestores que lidam com a questão para interceder junto ao governador pela instalação de colégios militares em outras cidades.” ³⁴

No Estado de Minas gerais são vinte e sete escolas militarizadas com a gestão da Polícia Militar do Estado e mais duas que são geridas pelo exército, totalizando vinte e nove escolas; Minas é o segundo estado em número de escolas. Em 2016, o quantitativo de alunos atendidos pelas escolas foi de vinte e dois mil alunos, contudo esse número tende a aumentar, pois a procura por essas escolas é grande. Segundo a coronel Rosângela de Souza Freitas, diretora de Educação Escolar e Assistência Social da Polícia Militar Minas Gerais (PMMG), “Não conseguimos atender cem por cento dos interessados. Ainda temos uma demanda reprimida de dependentes de militares”.

³³Trecho de fala de Marconi Perillo retirado jornal A Tarde, do dia 17/11/2015. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/noticias/imprimir/1727346>. Acessado em: julho de 2017.

³⁴Site - <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/02/26/educacao-sitiada-por-dentro-dos-colegios-da-pm-em-goias>. Acesso em março 2017.

De acordo com a acessoria de ensino da polícia a maior parte dessas escolas funcionam dentro dos quartéis e todas são reconhecidas pelo nome de Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Mais recentemente algumas unidades advindas da rede municipal foram passadas à PMMG – Polícia Militar do Estado de Minas Gerais em parceria com prefeituras através de convênios. Essas escolas diferentemente das unidades de Goiás possui um quadro próprio de professores, que são cooptados através concurso especificamente para trabalharem nessas unidades de ensino. Outro aspecto que diferencia o processo de militarização é o discurso do governo não é de transferir e nem transformar as escolas da rede estadual em escolas militares, afirma que as essas escolas estão sendo construídas ao longo de sessenta anos no estado e que foram criadas com o intuito de receber os próprios militares e, em seguida os filhos de policiais, bombeiros e membros do Exército e da Aeronáutica que trabalhavam no Estado.

Seguindo uma ordem decrescente, o Estado da Bahia surge no ranking das escolas militarizadas em terceiro lugar, com treze escolas, e um sistema parecido com o que ocorre em no estado de Goiás a reserva 50% das vagas são destinadas a filhos de militares estaduais e servidores públicos civis da Polícia Militar do Estado da Bahia - PMBA e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado da Bahia - CBMBA, professores e demais servidores públicos civis colocados à disposição das Unidades do CPM/BA e 50% para filhos de outros cidadãos. A seleção é feita através de sorteio eletrônico conforme o edital publicado no Diário Oficial do estado e as inscrições são realizadas nos sites institucionais da PMBA e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A APUB (Associação dos Professores Universitários da Bahia), promoveu um debate no dia 03 de outubro de 2017, um debate intitulado “Militarização na Educação Básica”, no auditório da Faculdade de Educação da UFBA. Participaram o Superintendente de Políticas para a Educação Básica, da Secretaria Estadual da Educação, Ney Campello, o educador e militante Walter Takemoto (Frente Esquerda Unida/Frente Brasil Popular-Bahia), os professores Joselito Silva (Colégio Leonor Calmon) e Cleverson Suzart (diretor da Faced/UFBA) e a professora Isaura Cruz representando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A professora e diretora acadêmica da Apub Raquel Nery fez a mediação³⁵.

³⁵ Site - <http://apub.org.br/?p=22544>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

O superintendente da Secretaria de Educação da Bahia não congrega da ideia de que exista um processo de militarização das escolas da rede, “quero refutar qualquer associação de uma concepção de militarização à agenda da Educação da Bahia, como se nós estivéssemos, enquanto governo do estado ou Secretaria de Educação, de alguma maneira, discutindo a possibilidade de militarização como concepção de educação pública”, afirmou. Informou que existe um limitador para a criação dos Colégios da Polícia Militar – CPM, para o convênio que o número de CPM’S é de no máximo 17 escolas (1% da rede de ensino) e que o governador da Bahia já declarou que não irá ampliar esse número.

A representante do Pibid, professora Isaura Cruz trouxe a preocupação, em relação a diferença do serviço prestado pois as escolas militares se destacam das demais escolas da rede, no que tange a infraestrutura e aos recursos financeiros: “as escolas militares têm aportes em relação à infraestrutura que as outras não têm. Por exemplo, coordenadores pedagógicos. Esse suporte que os professores e a própria escola tinham para pensar as estratégias pedagógicas desapareceu. O serviço de orientação educacional, que era de acompanhamento de estudantes e famílias também desapareceu das escolas”, afirmou.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE em artigo publicado na sua página 15 Fevereiro 2016, intitulado “ PI: Por uma educação pública, de qualidade , democrática e contra a militarização das escolas” se manifestou contrário a militarização das escolas no Estado do Piauí, enfatizando o retrocesso na educação do Estado:

Militarizar as escolas com educação antidemocrática e autoritária reforça a ideologia reacionária do autoritarismo e o elitismo da ordem vigente. A disciplina e hierarquização, escondidas sob o epíteto de “Ordem Unida” como prega a escola militar torna as pessoas submissas. É na verdade o sacrifício do espírito criativo, a imposição de uma obediência cega e acrítica, o sepultamento de uma educação para a autonomia e para a liberdade. Pior ainda, militarizar a escola é fazer com que setores das camadas populares e médias consolidem uma ideologia autoritária que, geralmente, se volta contra as mesmas e contra os projetos de construção de uma sociedade democrático-popular, com mais distribuição de renda, inclusão social, justiça, democracia e cidadania. (Site CNTE, 2016)

O Estado de Manaus, até 2015, contava com quatro escolas sob a batuta da Polícia Militar de acordo com levantamento da Folha de São Paulo em agosto de 2015 (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>), contudo o processo de militarização no estado não havia ganhando notoriedade até que por iniciativa dos alunos do 3º ano da Escola

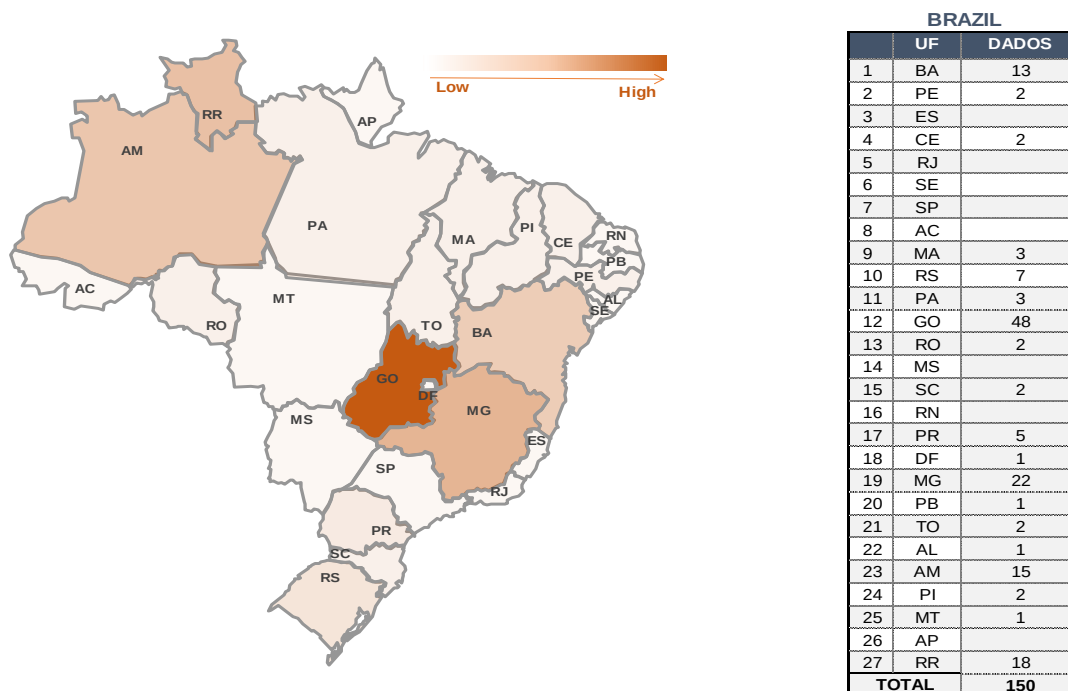
Estadual Waldo Frick de Lira fizesse um vídeo para que o deputado federal Jair Bolsonaro (PSC) participe da formatura dos estudantes em Manaus onde o chamam de "Salvador dessa Nação". A instituição é coordenada pela Polícia Militar desde 2012, o colégio atende cerca de dois mil alunos dos ensino fundamental e médio, e onde antes o cenário era de drogas, armas brancas e baixa aprendizagem, em 2015 o quadro é bem diferente, o Ideb do colégio, índice de desempenho medido pelo Ministério da Educação, foi de 7,7, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e de 5,9, do 6º ao 9º ano (a média nacional nessas etapas foi de 5,5 e 4,5, respectivamente). De acordo com os gestores dessas escolas que são oficiais da Polícia Militar do Estado do Amazonas, o sucesso dos colégios está na disciplina e na ordem.

Nos mesmos moldes do modelo aplicado em Goiás, as escolas do estado do Amazonas também passaram por reestruturação, uma reforma na estrutura física da escola, indumentária diferente dos demais alunos da rede estadual, cobrança de taxa voluntária, controle rígido quanto ao uso do celular – o aluno que for pego usando celular dentro da escola terá o mesmo apreendido e só poderá reaver no próximo semestre – os professores assim como em Goiás são professores da rede. Maria do Rosário de Almeida Braga, de 54 anos, diz que é uma das poucas educadoras que continuaram no colégio depois que a PM assumiu o controle. De acordo com a professora: “Aqui só fica professor que quer trabalhar. Há exigências para o aluno e para o professor também. Mas o retorno é muito grande, inclusive financeiro”. Em relação ao retorno financeiro ao qual a docente cita, é relativo a dois salários extras que os professores deste colégio receberam do governo estadual pelas metas atingidas desde o primeiro ano de administração militar³⁶.

Além dos estados aqui destacados, sistematizamos o levantamento do quantitativo de escolas militarizadas no quadro abaixo:

³⁶ Site - <https://oglobo.globo.com/sociedade/policia-assume-escola-em-area-violenta-de-manaus-impoe-rotina-militar-16590532#ixzz4wpFxFWM8>. Acesso em julho 2017.

Figura 2 - Escolas públicas militarizadas no Brasil até out/2018



Fontes: Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, site folha.uol/educação/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pelapm.shtml e site epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768.

Em todos os estados da federação que iniciaram o processo de militarização o discurso estatal é corroborado com altos índices do IDEB e o destaque dessas escolas nos exames e avaliações nacionais como o ENEM. Desse modo, essas escolas são muito atrativas e a procura é sempre muito disputada. De acordo com o Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, em entrevista concedida para presente pesquisa, o Colégio Polivalente Vasco dos Reis, por exemplo, tem uma fila de espera de cerca de dois mil alunos, representando uma parcela grande de pais “ansiosos por melhores escolas para seus filhos”. Nesse sentido, essas escolas se destacam das demais da rede, pela reserva de vagas, pela identificação do uniforme que é diferente das demais, pela cobrança de taxas voluntárias, pelo regime disciplinar, pela mudança no currículo com inserção de novas disciplinas e pela infraestrutura física e material oferecida aos alunos e aos docentes, caracterizada por uma rede menor (que compreende os colégios militares) com ensino de “excelência” dentro da rede maior (que compreende o universo do restante das escolas que pertencem a rede estadual) – como veremos a seguir no próximo capítulo.

Concluimos portanto, que em todas as unidades da federação aqui elencadas e em outros que encontram-se em processo inicial de militarização, o projeto em prol da militarização aconteceram manifestações contrárias, por parte das entidades sindicais dos profissionais em educação, tanto dos professores das redes estaduais quanto apoio recebido de outras redes (federais e municipais) materializadas sob a forma de protestos e paralisações; o apoio também dos alunos com as ocupações das escolas, num movimento resistente aos avanços dessas políticas de cunho ultraconservador. O avanço desse novo modelo de escola não deve ser observado somente pelo viés do sucateamento da educação pública, mas sim no contexto de aprofundamento da crise estrutural, a nível mundial e nacional, onde ocorrem cortes nas áreas sociais e o recrudescimento de políticas ultraconservadoras para legitimar medidas autoritárias e privatistas no âmbito das reformas educacionais.

CAPÍTULO III

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

A presente seção tem como objetivo mostrar ao interlocutor como se deu o processo de construção do objeto da pesquisa, desde a escolha do tema até a ida à campo. O texto final desta dissertação se deu através deste caminho que a pesquisadora fez. Estas são algumas perguntas com as quais me deparei desde a escolha do objeto a ser estudado até a ida ao estado de Goiás, por exemplo: Como cheguei nesse tema? Porque esse objeto em si chamou atenção a ponto de desejar tal feito? Porque Goiás? Bom, partindo destas indagações e também seguindo as propostas do meu orientador, compartilho as experiências vividas até o presente momento.

O interesse teve influência direta com a pesquisa iniciada na graduação, na produção da monografia intitulada **“A INSERÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NAS ESCOLAS NO CONTEXTO DE REFORMA GERENCIAL DA GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO COLÉGIO ANTÔNIO HOUASS”**, quando analisei os impacto da presença da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do Colégio Estadual Antônio Houass, como essa política interferiu no ambiente escolar, no trabalho realizado pelos professores e as inúmeras contradições e conflitos que surgiram ao longo do processo.

Nesse sentido a necessidade de se entender como se dá a dinâmica da relação entre policiais e educadores no ambiente escolar se manifesta com um misto de obscuridades, tensões e conflitos, no sentido de delimitar os papéis que compete a cada um para a resolução da problemática da violência escolar. A violência escolar no estado brasileiro vem sendo tratada como política pública no ambiente educacional com caráter imediatista buscando sempre através de ações curtas e rasas resolver o fenômeno social da violência se traduzindo como uma política de governo, ou seja, sendo apropriada em determinados momentos onde as tensões sociais fogem da esfera do consenso.

Nesse terceiro capítulo serão analisados os documentos e os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas no início do mês de outubro de 2017, com os diretores das duas principais

escolas da rede militarizada como também entrevista com o Gestor Geral, o Gestor A, da cidade de Anápolis, o Gestor B da cidade de Rio Verde e a Diretora do Sindicato dos professores de Goiás. Partindo também do primeiro levantamento acerca do processo de militarização pelo qual estão atravessando as escolas de Goiás. Ir à campo e conhecer a realidade das escolas militarizadas propiciou um refinamento dos questionamentos que foram suscitados antes da ida à Goiás. No primeiro item deste capítulo serão mostrados os pressupostos utilizados pelo Governo do Estado para efetivação desse projeto de viés conservador, como também o histórico de criação das escolas no campo das políticas públicas, materializados pelas Leis e decretos de criação das escolas; da mesma forma os documentos que regulamentam o funcionamento dos CEPMG'S seu regimento interno (disciplinar, continência e de uniforme) disponibilizados durante as entrevistas.

A pesquisa leva em consideração todo o território goiano, por compreender as políticas educacionais como uma intervenção do Estado que atua em toda a sua dimensão territorial. A análise compreende também a gestão do atual governador do Estado Marconi Perillo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e seu embate com o movimento sindical encabeçado pelo SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, para compreendermos a intensificação do processo de militarização como retaliação ao professores da rede estadual depois das paralisações.

A compreensão dos impactos políticos, sociais e econômicos que modificam o comportamento da comunidade escolar e no trato com a comunidade local na qual a escola está inserida, os impactos sociais em relação a rede particular quando da implantação dessas escolas³⁷, como a diminuição dos índices da violência e também o crescimento do comércio local, aumentando a especulação imobiliária quando da valorização comercial dos imóveis no entorno da escola, fato constatado a parti da ida à Goiás.

3.1 A militarização da gestão das escolas públicas em Goiás

Com o pressuposto de diminuir a violência e melhorar o desempenho dos alunos num ambiente seguro tanto para os alunos quanto para professores e funcionários, o governo de

³⁷ Em entrevista, o comandante diretor do Colégio Dr. Cesar Toledo – Anápolis revelou, por exemplo, que as escolas privadas que ofereciam o mesmo segmento de ensino faliram devido a transferência de seus alunos para escolas militarizadas, cujas as famílias foram atraídas pelo imaginário positivo propagandeado pelos ótimos resultados obtidos por essas escolas no ranking dos exames nacionais.

Goiás a partir de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação firmam convênio para que escolas públicas sejam repassadas à Polícia Militar. De acordo com levantamento realizado no primeiro semestre de 2017 ressalta que as escolas selecionadas estão localizadas em sua maioria na periferia, com altos índices de homicídios e com baixos índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É nessa conjuntura que a presente pesquisa se debruça no sentido de investigar esse novo modelo de gestão implementado pelo governo do estado em sua política de terceirização da educação, abordando os aspectos econômicos e sociais que atingem diretamente os jovens da periferia em situação de vulnerabilidade social.

Em 2001 foi criado o CPMG³⁸ (Colégio da Polícia Militar de Goiás) o antigo Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos com a Lei Estadual nº14.050 (Goiás, 2001a), através da Lei de iniciativa do Executivo, aprovada pela Assembleia Legislativa em caráter de urgência, transformou escolas estaduais em instituições de ensino geridas pela Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO). Entre os motivos apresentados oficialmente estão a violência escolar e o baixo rendimento escolar dos alunos, compreendendo que o segundo problema está diretamente relacionado ao primeiro. Assim, a solução apresentada entusiasmaticamente tem sido o Modelo Militarizado de Gestão Escolar. É importante ressaltar que nos últimos anos esse processo têm se intensificado, e até 2007, foram criados no Estado seis colégios, o Polivalente Modelo Vasco dos Reis e o Hugo de Carvalho Ramos; dois na cidade de Anápolis, o Ayrton Senna e os CPMG de Anápolis; o CPMG de Rio Verde; e o CPMG de Itumbiara (Goiás, 2007). A partir de 2013, o Estado de Goiás acelerou o processo de transferência das escolas públicas para a PM. A Assembleia Legislativa aprovou a lei estadual 18.342(Goiás, 2013) e criou mais seis colégios. Em julho do ano seguinte, foi aprovada a Lei 18.556, alcançando a marca de vinte e sete colégios. Com a lei 18.967, foram transformadas mais doze escolas no mês de julho de 2015. A Lei 19.122, de 27 de novembro de 2015, muda a administração de mais duas e, em maio de 2016, de mais duas e de acordo com (Goiás, 2001a), em julho de 2016, chegou ao número de quarenta e sete CPMG no Estado, através da Lei 19.066, de 30 de setembro de 2015, o governo continua as transferências com mais cinco escolas³⁹. A repercussão foi grande devido ao aumento do número de escolas que foram militarizadas chamando a atenção da mídia nacional

³⁸ No de 2017, o Ministério Público de Goiás deliberou sobre o nome dos colégios, pois estes eram chamados de Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) não tinham a designação de “**estadual**”. Então a partir de 2017 passaram a se chamar Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG).

³⁹Dados extraídos no site da Câmara Legislativa do Estado de Goiás que versam sobre a criação dos CEPMG .http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm. Acessado em: janeiro de 2017.

por meio inúmeras reportagens sobre as escolas, colocando a questão da violência como pano de fundo devido à localização das escolas.

As escolas selecionadas estão localizadas no chamado Entorno de Brasília – Águas Lindas, Valparaíso, Novo Gama, Luziânia, Cidade Ocidental e outras, onde a criminalidade e o aumento da violência estão associados ao acelerado crescimento sem a devida chegada de serviços públicos essenciais como saneamento básico, saúde, transporte, pavimentação etc. De acordo com relatório divulgado pela Organização da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontam as cidades com as maiores taxas médias de homicídios e de óbitos por armas de fogo entre 2010 e 2012. As cidades são Valparaíso de Goiás, que aparece na 30ª posição, seguida por Luziânia, na 34ª posição, e Águas Lindas de Goiás, na 84ª colocação, todas localizadas no Entorno do Distrito Federal.⁴⁰

O fenômeno da violência no cenário escolar não é algo novo, e muito menos pontual, se expande por todo o território nacional, nesse sentido diversos trabalhos, tentam traçar um diagnóstico, expor soluções possíveis através de projetos de cunho sociais desenvolvidos tanto por educadores como pela sociedade civil, porque não se trata somente de um assunto restrito ao ambiente escolar, a violência adentrou aos muros das escolas num movimento de fora para dentro e se tornou um desafio de todas esferas sejam elas políticas, sociais e econômicas. Embora exista um conjunto de trabalhos que pesquisaram a entrada da polícia militar nas escolas públicas (CAETANO; VIEGAS, 2016, GUIMARÃES, 2016, OLIVEIRA, 2016, SANTOS, 2016) ainda faltam pesquisas que realizem uma reflexão sobre este processo de entrada das polícias militares na gestão destas escolas públicas, fenômeno recente na política educacional que vem ocorrendo em diversos estados do país, e de como esses modelos gerenciais se diferem ao longo do território nacional no que tange à atuação das polícias estaduais. O banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) indica a existência de 44 teses e dissertações com o descritor “violência na escola” e no Banco de teses e dissertações da (Scientific Electronic Library Online) a Scielo foram 48 com o mesmo descritor, demonstrando um número incipiente para um problema de tamanha complexidade. Ainda mais raras as pesquisas que analisam sua relação com a segurança pública desenvolvidas na perspectiva de inserção de policiais militares no interior das escolas que é tema central desse trabalho. No Google Acadêmico indica a existência de apenas 03 artigos

⁴⁰ Dados extraídos <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/goias-tem-4-cidades-em-relatorio-das-maiores-taxas-de-mortes-por-armas.html> acessado em julho de 2017.

com o descritor “militarização das escolas” e todos se reportam ao movimento que ocorre no estado de Goiás.

Esse novo Modelo Militarizado de Gestão Escolar vêm se apresentando como a solução para a problemática da violência escolar e por conta disso vêm seduzindo parte da sociedade civil. Há a melhora substancial no rendimento dos discentes, através da diminuição do número de reprovações e da introdução da disciplina militar com princípios norteados pela hierarquia e disciplina. Assim esses colégios chamam a atenção de uma parcela da população, que anseia por uma educação de qualidade que proporcione seus filhos (as) melhores condições de oportunidades.

Destaca-se que a emergência dos novos Modelos Militarizados de Gestão Escolar tem encontrado resistências no que tange à sua implementação. Em nota publicada pelo Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE-GO), manifesta posição contrária ao projeto de Lei que regulamenta a militarização de parte das escolas ressaltando que é competência do governo de Goiás garantir uma escola pública de qualidade e não transferir essa competência para a Polícia Militar cuja missão constitucional difere enormemente do projeto de educação pública elaborado pelo Ministério da Educação MEC⁴¹.

O Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB) e os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG’S)

Devido a participação desta pesquisadora em inúmeros congressos que discutem educação no Brasil, nos quais foram apresentados os primeiros resultados da pesquisa ao longo dos anos 2017/18, percebi que além de polêmico e pouco conhecido, a maior parte do público – formado em sua maioria por docentes e discentes do ensino superior brasileiro - não percebiam as diferenças entre as escolas militarizadas da rede estadual os (CEPMG’S) e os Colégios Militares geridos pelo exército (CM). Então, tornou-se substancial estabelecer os pontos de diferenciação entre esses colégios para melhor compreensão do universo pesquisado.

Nesse sentido, torna-se necessário diferenciar os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG’S) dos Colégios Militares (CM) colégios militares “tradicionais”⁴²,

⁴¹ Dados acessados no site do Fórum Estadual de Educação de Goiás <https://feego.fe.ufg.br/n/82211-3-nota-publica-do-forum-estadual-de-educacao-de-goias>. Acessado em janeiro de 2017.

⁴² Criados ao longo do século XIX, o primeiro em 06 de maio de 1889, com criação do Imperial Colégio Militar pelo decreto 10.202; no mesmo ano, após a Proclamação da República, passou a ser denominado Colégio Militar

principalmente no que tange à formação, pois este último, direciona a formação de seus alunos para o preenchimento das fileiras das instituições militares em todo o território brasileiro (oficiais e praças), já que são gestados pelas forças federais militares que compõem esfera federal (marinha, exército e aeronáutica). Assim sendo, vamos nos ater aos colégios geridos pelo Exército Brasileiro (EB), instituição de ensino básico pertencente ao Sistema Federal de Ensino (SFE) para melhor compreensão distinguindo-os dos CEPMG'S.

Sabe-se que o Sistema Federal de Ensino (SFE) brasileiro é administrado e mantido pela União, compreendendo instituições de ensino médio, técnico e de nível superior. É de responsabilidade da União organizar o SFE; financiar as instituições públicas federais; garantir, com qualidade, oportunidades educacionais e assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1996, p. 101).

Assim sendo, relacionam-se também como pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (SFE), mesmo que regidas por leis próprias e específicas, as escolas de ensino militar de níveis básico e superior, representadas pelos Colégios Militares – CM (nível básico), escolas espalhadas por todo o Brasil, compondo o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), oferecendo os ensinos fundamental e médio. Os CM, assim como, os CEPMG'S, também possuem regulamento interno próprios, baseados na hierarquia e disciplina, onde estão discriminadas as transgressões disciplinares, as normas relativas a punições disciplinares relacionadas ao comportamento dos discentes.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é formado por, atualmente, 13 Colégios Militares, distribuídos em 11 estados, que oferecem o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. O SCMB é um sistema único, de ensino básico, cuja gestão se concentra às rédeas de oficiais militares do Exército Brasileiro. O sistema é subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX, órgão responsável pela condução do ensino no âmbito do Exército Brasileiro. Esses colégios foram criados para atender aos filhos e dependentes de militares que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira, o corpo discente é formado por alunos que são atendidos de

do Rio de Janeiro e destinados aos órfãos e filhos de militares de acordo com o Art. 1º § 1º do REGULAMENTO DO COLÉGIO MILITAR.

forma preparatória e assistencial, regida por regulamento próprio, e por alunos que prestaram concurso público – estes oriundos da esfera civil.

Sobre a regulamentação dos CM, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, principal referência que estabelece os princípios e finalidades da educação nacional, em seu art. 83 especifica que: “o ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”.

Diferentemente dos CM, a “criação” dos CEPMG’S se deu partir de escolas já existentes na rede de ensino estadual, onde passaram por um processo de transição para a gestão militarizada. Nesse sentido, passam a ficar subordinadas à Secretaria de Segurança Pública de Goiás (SSP-GO) e não mais a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO). O corpo docente é formado por professores da rede estadual, que optaram por continuar na unidade escolar, após a passagem para a gestão militarizada e que se adequaram aos ditames e normas disciplinares impostos pelo Regimento Interno.

Assim, todo o corpo docente e administrativo dos CEPMG’S devem estar uniformizados especificado no Art. 244 do Regimento Interno (R.I) que versa sobre a composição e classificação dos uniformes onde o professor deverá estar uniformizado com jaleco branco caracterizado (com as insígnias do CEPMG) nas dependências da unidade, além de (calça ou saia) marrom e bege (camisa ou camiseta). De acordo com o Art. 247 do mesmo documento as peças que compõem os trajes devem ser adquiridas pelos próprios interessados e são de uso obrigatório segundo critérios estabelecidos pelo Comandante Diretor.

As escolas públicas da rede estadual de Goiás que passaram para a gestão militarizada, que apesar de possuírem algumas similaridades com os CM, pelo fato da estrutura ser militarizada/hierarquizada, não possuem como finalidade a formação dos alunos para as carreiras militares e muito menos para serem policiais militares. Já os CM contemplam em suas metas gerais relacionadas no Art. 4º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria do Comandante do Exército nº 042 de 06 de fevereiro de 2008, sintetizam com precisão a ação educacional proposta para os Colégios Militares que em seu artigo “VII - despertar vocações para a carreira militar”. Desse modo a diferenciação também se materializa quanto a finalidade para qual cada um foi criado.

Entre outras características, a proposta pedagógica dos CM prioriza princípios e práticas de um ensino moderno e atual, embora tenha como base valores tradicionais:

“Os Colégios têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro.” (CMB, 2014).

Diante do que foi exposto se torna claro a diferenciação entre os CM e o CEPMG’S quanto da criação e também da finalidade. Contudo, em relação aos colégios de Goiás ainda não está clara o objetivo para o qual foram criados. O discurso oficial é de combate à violência – dentro e fora da escola – propagandeados pelos altos índices alcançados nos exames nacionais.

3.2 As escolas militarizadas vistas por dentro: observações de campo e entrevistas

Esta seção tem como objetivo relatar um pouco do que foi a visita à Goiás em outubro de 2017, cenário da investigação proposta nesta pesquisa. Foram realizadas entrevistas com os gestores dos CEPMG’S – os que foram selecionados previamente pelo comandante de ensino foram realizados vários contatos telefônicos com os sujeitos para o agendamento das entrevistas. Todos optaram por realizá-las no local de trabalho, como primeira atividade da manhã (no trabalho) em função da falta de tempo em outro horário.

Na chegada a capital Goiânia, foi feito contato telefônico pelo Comandante de Policiamento de área⁴³, informando que já havia um roteiro, previamente estabelecido, para a realização das entrevistas e das visitas aos colégios.

No dia marcado pela própria corporação, um carro descaracterizado e com motorista, no horário previamente combinado, e na companhia do Secretário do Gestor Geral, seguimos para o local da entrevista. Sendo recebida pelo mesmo e seus auxiliares e que de pronto me concedeu a entrevista, contudo, ao final tomei conhecimento de que o roteiro elaborado pelo Gestor Geral de ensino havia sido alterado e que não seguiria para Rio Verde uma cidade que fica a duzentos quilômetros de Goiânia e sim para a cidade da Anápolis onde estava acontecendo uma visita técnica no CEPMG -A. Assim sendo, diretor do colégio CEPMG-B da

⁴³ São unidades de comando a qual estão subordinados diversos batalhões/divisões de uma mesma especialidade (Ambiental, Choque, Rodoviário, Trânsito) ou de uma mesma região geográfica do estado. Os comandos de policiamento de área são responsáveis pelo exercício das atividades de polícia ostensiva e de preservação da ordem pública, de uma determinada região. São grandes comandos, que por sua vez tem como subordinados diversos outros batalhões.

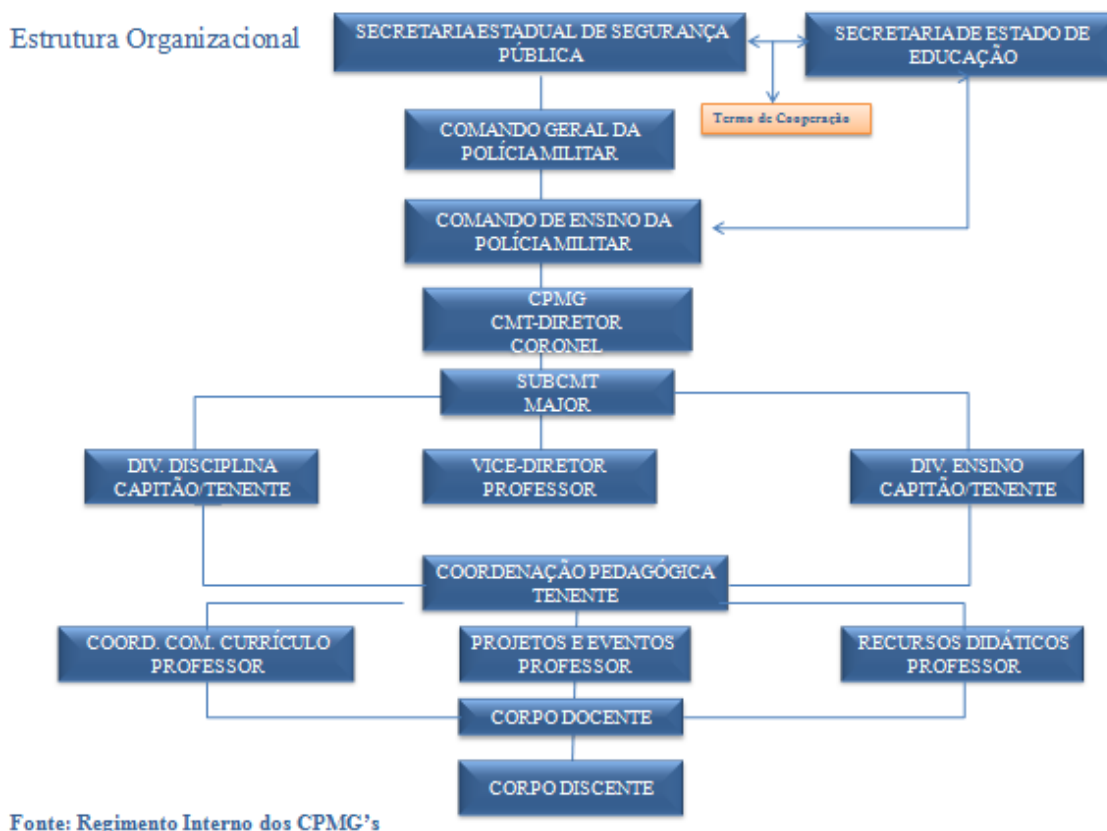
cidade de Rio Verde estaria na unidade de ensino na cidade de Anápolis, não sendo necessário à ida a Rio Verde.

Não foi possível visitar as escolas que gostaria, muito menos entrevistar os professores, sempre acompanhada por um policial militar as entrevistas foram realizadas somente com os gestores escolares. Um aspecto chama muito a atenção é a linearidade das entrevistas todas com o mesmo discurso ao não ser por uma ou outra informação nova, posso dizer que há um aperfeiçoamento para tal prática dentro da corporação visto que as escolas militarizadas servem de escopo para enaltecer a imagem da PMGO perante o governo e a sociedade. Em relação aos professores não foi possível manter nenhum tipo de aproximação o que seria substancial para totalidade da análise. Nesse ínterim, foram feitos previamente, vários contatos telefônicos com a Secretaria de Educação de Goiás com intuito de realizar entrevista com a secretária ou com algum representante/porta-voz da instituição, contudo não obtive êxito nessa empreitada. Contudo, podemos notar na fala dos gestores que ambos os órgãos – Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança – possuem estreito relacionamento – consentimento mútuo - no que tange às ações realizadas pela polícia militar no interior dos CEPMG'S.

A ida ao campo possibilitou novos questionamentos como, por exemplo, as escolas que pude visitar estão localizadas em bairros de classe média, desfazendo o discurso do governo de que as escolas estão localizadas em regiões onde há altos índices de violência e precariedade dos serviços públicos e as escolas selecionadas são as que dentro da rede estadual possuem as melhores estruturas. Outro dado importante é que na cidade de Anápolis alguns colégios particulares que atendiam a uma classe média local tiveram suas atividades encerradas, ou seja, fechou devido à procura de seus alunos para um dos 03 (três) CEPMG'S do município de Anápolis, outro dado importante revelado pelo diretor do CEPMG- A é que houve um aumento da especulação imobiliária no entorno da escola, pois segundo o mesmo houve diminuição significativa dos casos de roubos e furtos no entorno da escola aumentando o valor dos imóveis.

Apesar de apresentar em seu discurso certas intenções de promover a formação pautada na gestão democrática das escolas, a contradição do governo de Goiás se dá na forma de estruturar o sistema que rege essas escolas. De acordo com o Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar, foi possível montar um organograma para a melhor compreensão e que nos permite avaliar de maneira clara o conflito entre o discurso governamental e estrutura hierarquizada comuns das instituições militares. (Figura 3.) Estrutura Hierárquica dos CEPMG'S.

Figura 3 - Estrutura Hierárquica do CEPMG'S



Ao observarmos a distribuição dos cargos e das responsabilidades dentro da esfera estatal que existe uma distribuição hierárquica a ser seguida e ainda de acordo o Regimento Interno os cargos de chefia estão concentrados dentro da esfera da Polícia Militar e esta, se encarrega de designar os funcionários civis cedidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUCE) através do Termo de Cooperação⁴⁴. Com base na hierarquia militar dos CEPMG'S, demonstrada no organograma acima, podemos perceber que no chamado “Estado Maior” dos CEPMG'S, nenhum cargo é ocupado por professores, cabendo a estes, o papel secundário na promoção da educação nas escolas da Polícia Militar.

Nesse sentido, quando a escola passa pelo processo de militarização o antigo diretor – que no caso foi eleito democraticamente – é substituído por um militar, mas especificamente,

⁴⁴ Termo de cooperação técnico pedagógico celebrado entre as Secretarias Estaduais de Segurança e de Educação. De acordo com a Lei nº 14.044/2001 no Art. 2º. As unidades do Colégio da Polícia Militar serão submetidas à supervisão da Secretaria da Educação, que a mesma proverá de recursos humanos, logísticos e do apoio necessário ao seu funcionamento, mediante convênio.

“de preferência” um coronel da polícia militar, que tenha formação em pedagogia ou qualquer outra formação na área de licenciatura. Esse tipo de gestão, não segue o que está disposto no Art. 206 da Constituição, pois o diretor não é escolhido através da participação do coletivo, formado por professores, funcionários, familiares, discentes, Conselho Escolar, Conselho de classe dentre outros, todos os indivíduos que constituem o universo escolar não participam das decisões. Assim, os entes da escola, passam a figurar um papel secundário, agora obedecendo a uma relação vertical, centralizada no poder de mando do comandante diretor numa estrutura hierarquizada/militar.

A questão paradoxal ao projeto de militarização é a cobrança de taxa realizada por essas escolas e que se tornou alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade escolar, professores e associação de pais e alunos. Nesse sentido por se tratar de instituições custeadas com o dinheiro público essa cobrança se torna indevida, pois os prédios das escolas já estão construídos, cuja manutenção também é feita pelo Estado, que também paga os professores ferindo também os dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre o ensino público e gratuito como uma das responsabilidades do Estado.

A cobrança de taxa realizada por essas escolas é alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade escolar e associação de pais e alunos, contudo a Polícia Militar denomina essa cobrança de “contribuição voluntária”, não obrigatória e é destinada para prover as despesas gerais do CPMG, de acordo com o Regimento Interno que versa sobre a contribuição, com escopo de melhorar a qualidade do serviço prestado. Sobre a “contribuição voluntária”:

Art. 147. São contribuições voluntárias doadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos: § 1º Contribuição esporádica, mediante solicitação e destinação prévia, com material de uso geral ou pedagógico destinada a prover a seção de Recursos Didáticos e Serviços Gerais. § 2º Contribuição voluntária feita por cada pai ou responsável pelos alunos, durante o ano letivo, destinada a prover as despesas gerais do CPMG para a melhoria do ensino. (Regimento Interno, 2015, p.47).

Em 2014, o Ministério Público de Goiás atendendo aos pedidos dos pais dos alunos do Colégio da Polícia Militar (CPMG) Fernando Pessoa, em Valparaíso de Goiás, determinou que o Governo de Goiás garanta o ingresso dos alunos sem qualquer custo, entendendo que essa cobrança se torna indevida e arbitrária na medida em que fere os “princípios constitucionais de uma escola pública, gratuita, democrática, com igualdade de condições de acesso e

permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas⁴⁵". Contudo, esse tipo de arrecadação continua nas outras unidades militarizadas.

Nesse sentido, as escolas militarizadas se tornam excludentes, pois desconsideram a realidade socioeconômica da comunidade na qual as escolas estão inseridas. A exemplo, está a fala de um pai desempregado de uma aluna que estudava em uma escola que estava sofrendo o processo de militarização em Valparaíso, publicada no site G1⁴⁶, diz o seguinte: *"Eu não tenho condições. Como fica para alguém sem emprego?"*. Esse é um dos problemas enfrentados pela comunidade que não tem condições financeiras, mesmo que sejam considerados por muitos como mínima, para continuar frequentando esses colégios. A necessidade dos materiais e mesmo da "contribuição voluntária" é preocupante, pois ao ferir o princípio da gratuidade, viola-se a condição da escola como universal e equitativa. Em entrevista concedida a esta pesquisadora, sobre a contribuição o Diretor do CEPMG-A Anápolis, *"... aqui não se cobra nada, aqui é uma contribuição voluntária aonde os próprios pais fazem administração desta verba ..."* (DIRETOR CEPMG A, 2017).

Na fala do diretor essa cobrança não é obrigatória, contudo a Diretora do SINTEGO nega tal fato *"... pela secretaria de educação, pelo ministério público, que não faz nada, que continua cobrando, aí você vai através, aí eles falam assim: não, mais não é uma taxa, não é obrigatório, se a pessoa não tiver dinheiro não precisa pagar, mentira!"* (DIRETORA A, 2017). O próprio comandante de ensino da polícia admitiu que no início do processo de militarização as primeiras escolas cobravam mensalidades *"... nós a época não era nem contribuição voluntária não, era mensalidade, usava outro termo eufemismo não, era uma mensalidade que era usada interessado, e aí houve contestações em relação a uma escola pública que cobra mensalidades, não pode, e tudo mais,..."* (GESTOR GERAL, 2017).

O montante da contribuição resulta em um fundo, cujos 10% (dez por cento) podem ser utilizados para cobrir despesas de alunos que não possuem recursos suficientes. O fundo é administrado pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que é responsável pela captação e aplicação de recursos provenientes de contribuições voluntárias e outras doações realizadas pela comunidade escolar, doadas pelos responsáveis dos estudantes matriculados e

⁴⁵ Dados retirados do <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/01/justica-veta-cobranca-de-taxas-em-colegio-militar-de-valparaiso-de-goias.html>. Acessado em julho de 2017.

⁴⁶ G1. Polícia Militar vai administrar dez escolas públicas do estado de Goiás. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/01/policia-militar-vai-administrar-dez-escolas-publicas-do-estado-de-goias.html>. Acessado em: setembro de 2017.

demais membros da comunidade escolar, e que serão destinadas exclusivamente a melhoria da qualidade do ensino na unidade educacional. Para arcar com as despesas o Termo de Cooperação Técnico-pedagógico permite que, uma vez que a Associação é aprovada pelo Conselho Escolar, a escola sugira uma contribuição voluntária. Assim, a outra parte da verba é direcionada para melhoria da infraestrutura das escolas, que por sua vez, é um dos destaques desse novo modelo de gestão militarizada, alardeada pelos meios de comunicação e mídias digitais.

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) é responsável pela captação de recursos e está subordinada ao Conselho Escolar do CEPMG, segundo consta no Regimento Interno, no Art. 10. É também responsável pela administração dos recursos advindos das “contribuições voluntárias”. Em entrevista concedida a esta pesquisadora, Gestor Geral, quando perguntado se os funcionários civis (professores) dos CEPMG’S recebiam algum tipo de gratificação pecuniária, este respondeu: *“Não mais. Já chegou. Durante um período, eles recebiam gratificações, gratificações por hora aula. Era muito bom na época que a gente podia pagar...”* (DIRETOR GERAL, 2017).

Este fato gerou grande insatisfação pelo restante dos professores da rede, que representados pelo Sindicato SINTEGO, reivindicaram junto à Secretaria de Educação SEDUCE, as mesmas condições, *“nós brigamos, porque nós queríamos que o nosso povo também tivesse, os outros lugares também tivesse, não apenas na escola militar, ir contra a dedicação de vocês não, nós só queríamos que todo mundo também tivesse as mesmas prerrogativas aí cortaram”* disse a Diretora A do sindicato dos professores de Goiás. Então a Secretaria de Segurança Pública de Goiás se viu obrigada a retirar a gratificação. Contudo, fica claro na fala do Gestor Geral, de que são “argumentações até sólidas”, demonstrando que essas escolas são diferenciadas e, portanto, seus professores poderiam receber a mais, segundo ele, pois lecionam numa escola “de excelência”. Por último, destacamos que a política de gratificação se materializa com forma de reter os docentes no período de transição e mantê-los após a consolidação da gestão militarizada.⁴⁷

Nesse sentido, a fala do Gestor Geral expressa a maneira pela qual os CEPMG’S são difundidos como escolas “de excelência”, demonstrando frente as demais escolas da rede

⁴⁷ Cabe destacar que existem unidades localizadas em áreas mais afastadas onde a oferta de escolas é escassa, e o professor não somente opta por permanecer na escola por conta da gratificação, mas sim por questões de locomoção.

superioridade e até mesmo um afastamento da ideia de escola pública, como se não pertencesse a rede.

Em relação a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) destacamos o que consta no Regimento Interno:

Art. 79. A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) é órgão auxiliar e representativo criado para mediar os interesses do CPMG e da sua comunidade escolar.

§ 1º A Associação de Pais, Mestres e Funcionários terá estatuto próprio e se organizará segundo suas disposições.

§ 2º A entidade não intervirá nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas do CPMG, porém estabelecerá estreito canal de comunicação com seu Comando e Direção, visando colaborar com o alcance de seus objetivos;

§ 3º A entidade poderá receber contribuições voluntárias de seus associados e demais seguimentos da comunidade.

§ 4º A contribuição voluntária será destinada a prover as despesas gerais do CPMG para a melhoria do ensino e na forma estabelecida em seu estatuto.

Art. 80. São atribuições da APMF:

I - representar o corpo docente, funcionários e pais de alunos do CPMG, contribuindo para o cumprimento de seus direitos e deveres;

II - mediar às propostas, negociações e apresentar sugestões para tomada de decisão, que envolvam a Comunidade Escolar do CPMG e que acarrete ônus a seus membros.

Art. 81. Uma vez eleita a nova diretoria, esta deverá buscar imediata parceria com o Comando e Direção do CPMG para o crescimento de todo o processo de ensino-aprendizagem da Unidade escolar. (REGIMENTO INTERNO, 2015, pág. 28)

Observamos que a representação do corpo docente é feita pela APMF junto ao Comandante Diretor da escola e do Conselho Escolar que por sua vez estão subordinados ao Comando de Ensino, e não pelo SINTEGO. “Então é o diretor e o Conselho Escolar que indicam pra associação até onde eles podem ir”, explica o Gestor Geral. Assim notamos uma tentativa de minar a organização dos servidores através de seu sindicato de base, apresentando uma “alternativa” de representação, que por sua vez identificamos não possuir qualquer autonomia.

Outra característica excludente dos CEPMG’S, é a forma de ingresso de novos alunos, ocorre mediante inscrição para a participação do processo seletivo, sendo que 50% (cinquenta por cento) das vagas disponibilizadas são destinadas aos filhos e dependentes de policiais militares e o outros 50% (cinquenta por cento) aberto à comunidade (esfera civil) local por meio de sorteio público através de edital. No TÍTULO IV, do Regimento Interno, Capítulo I, quanto

da matrícula em seu Art. 85. “O ingresso do aluno no CPMG será efetivado mediante seleção ou sorteio, coordenada por comissão nomeada pelo Comando de Ensino da PMGO e presidida pelo Comandante e Diretor da Unidade Escolar”.

As bases conservadoras as quais estão submetidos os discentes matriculados nas escolas geridas sob este novo modelo gestão, pode servir como um farol para reformas cada vez mais reacionárias na educação brasileira e se constituem como parte que integra a frente ultraliberal-conservadora. Destaca-se a disciplina rígida, traço inerente à rotina dos quartéis, dita o “ritmo” no cotidiano escolar quanto ao comportamento a ser seguido pelos alunos. O uniforme/farda, por exemplo, é de uso obrigatório e para cada ocasião existe uma farda diferente, o “enxoval” é composto por sete tipos de uniformes: I - 1º Uniforme - Grande Gala, Solenidades e Formaturas; II - 2º Uniforme - Solenidades e Formaturas; III - 3º Uniforme - Expediente e Visitas; IV - 4º Uniforme - Atividades Físicas; V - 5º Uniforme - Viagens, Jogos, Campeonatos e Dispensas Médicas; VI - 6º Uniforme - Alunas Gestantes; VII – 7º Uniforme – Natação. Todos discriminados no Capítulo II quanto ao uso dos uniformes no Art. 240. Do Regimento Interno.

Figura 4 - Dos Uniformes



Fonte: Agenda Escolar dos estudantes ano 2017

Como destacado em vermelho na imagem acima, o uso do uniforme é de uso obrigatório e o seu descumprimento por parte do discente poderá incorrer nas normas de transgressão disciplinar contida no Regimento Interno e fiscalizada pela Divisão Disciplinar do Corpo Discente⁴⁸. Nesse sentido, a aquisição do “enxoval” é de responsabilidade do aluno, pois não é fornecido de forma gratuita, ao contrário, aos responsáveis é preciso desembolsar cerca de R\$ 700,00 reais para o aluno poder adentrar na escola. Importante ressaltar que estes uniformes são diferentes do restante das escolas da rede estadual o que caracteriza uma especificidade à estes colégios, no Título XIII das generalidades do uniforme no Art. 233 do Regimento Interno, diz que: “o uso dos uniformes é fator primordial para a boa apresentação

⁴⁸ A Divisão Disciplinar do Corpo Discente terá por Chefe um Oficial Subalterno (Capitão) do serviço ativo da Polícia Militar de Goiás, pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar, possuidor de Curso Superior e Curso de Especialização em Educação, ou equivalente (qualquer curso em Licenciatura) a ele compete o cumprimento e a fiscalização do regimento interno; apurar e documentar as transgressões disciplinares do corpo discente como também aplicar medidas disciplinares, contidas no Regulamento Disciplinar, ao corpo discente, com fiel observância às leis, especificamente ao Estatuto da Criança e Adolescente. Informações retiradas do Regimento Interno dos CEPMG'S.

individual e coletiva dos alunos do CEPMG, bem como do corpo docente e administrativo permitindo sua rápida identificação perante os demais membros da comunidade”.

Nesse sentido, os uniformes dos CEPMG’S traduzem um elemento de distinção, traduzido dentro um padrão não somente estético, mas de comportamento, pois os alunos sofrem as sanções mesmo fora do horário escolar quando uniformizados. Como, por exemplo, o discente que for visto uniformizado em locais de jogos eletrônicos e outros afins comete transgressão disciplinar de natureza grave dentre outros contido Regimento Interno. Os alunos podem ser classificados e reclassificados segundo seu comportamento. Quanto mais disciplinado for, melhor ele será “classificado”, assim chegando ao perfil de estudante que esse tipo escola deseja formar, educados sob as regras para que estes se enquadrem no perfil que se deseja, a estrutura pedagógica mais rígida, baseada em disciplina individual e coletiva, proposta pelas unidades, favorece os bons resultados nas avaliações padronizadas.

Quando o estudante entra no colégio, ele é avaliado em duas notas diferentes: uma sobre o currículo e outra disciplinar. Na avaliação de conduta disciplinar, todos começam com uma “nota padrão” - nota 8,0 - e vão perdendo pontos ao passo que falham diante das regras. Nesse sentido, a nota de comportamento/conduta interfere diretamente na vida acadêmica do aluno pois, esta nota determina a permanência deste ou não na escola. Dependendo do número de transgressões disciplinares que o aluno cometer, sua nota de conduta diminui, e se chegar a 3,0 o discente então é encaminhado ao Conselho Escolar. No Capítulo III, que trata da Desvinculação do aluno, no Art. 96:

Será desvinculado o aluno que: sendo concluído o ano letivo, ainda que com aproveitamento, não contar com o parecer favorável do Conselho Disciplinar para sua permanência no CPMG, depois de esgotados os recursos, ante seu comportamento disciplinar e ético. (REGIMENTO INTERNO, 2015, pág.34).

Assim sendo, o aluno que não adequar sua conduta à rotina militarizada será transferido, mesmo tendo aproveitamento satisfatório na esfera curricular, com o pressuposto de não se encaixar no perfil da escola. O mesmo é transferido para outra unidade da rede que não seja militarizada. De acordo com o Regimento Interno:

Art. 177. A Transferência Educativa é a transferência para outro estabelecimento de ensino que se encaixe no perfil estudantil do aluno, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional, devendo obedecer a portaria 5238/2013 – GAB/SEE. § 1º A Transferência Educativa ocorrerá após o descumprimento do Termo de Adequação de Conduta, com o

cometimento de falta mesmo que esta seja de natureza leve, que pela sua natureza e circunstância, afetam a instituição e o aprendizado do aluno. (REGIMENTO INTERNO, 2015, pág. 55)

Nesse sentido, o aluno considerado inadequado para os padrões exigidos pela escola, seja pela sua conduta disciplinar, seja pelo seu rendimento acadêmico, a pergunta que deve ser feita é: Para onde esse aluno vai? Para qual escola? O Sindicato dos professores de Goiás, através do seu representante, Diretora A relaciona o empenho dos CEPMG'S para alcançar os melhores lugares nos índices que medem o desenvolvimento da educação básica IDEB – que avalia a produtividade e a evasão escolar – com as transferências realizadas pelos CEPMG'S. A Diretora A supõe que o IDEB *“Tem nota alta porque os alunos que estão com nota baixa são convidados a se transferir para outra escola...”* (DIRETORA A, 2017)

Sobre o Termo de Adequação de Conduta ⁴⁹ (TAC) é um documento no qual o aluno e seus pais e/ou responsáveis assinam, se comprometendo a se adaptar as normas do CEPMG, este termo é assinado quando a nota de comportamento for 5,0. Este acordo não sendo cumprido, o aluno e seus responsáveis deverão voluntariamente escolher outra escola que se encaixe em seu perfil estudantil. A Transferência Educativa ocorrerá após o descumprimento do Termo de Adequação de Conduta, com o cometimento de falta mesmo que esta seja de natureza leve, que pela sua natureza e circunstância, afetam a instituição e o aprendizado do aluno.

Sobre as Transgressões Disciplinares⁵⁰ estas são classificadas quanto à sua natureza: Transgressão Leve, Transgressão Média e Transgressão Grave. Para cada transgressão existe uma gradação para aplicação das sanções/punições. No quadro abaixo descrevemos como são classificadas as transgressões disciplinares.

⁴⁹ O Termo de Adequação de Conduta por ser um documento que visa o bom andamento da disciplina no CPMG, poderá ser aplicado ao educando em qualquer época do ano, uma única vez, com a finalidade de que o aluno se adeque às normas do Estabelecimento de Ensino.

⁵⁰ Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CPMG.

Figura 5 - Notas das Transgressões Disciplinares

CLASSIFICAÇÃO TRANSGRESSÕES		
Quanto a Natureza	Quanto a classificação	Quanto a Nota
LEVE	ADVERTÊNCIA	Diminui – 0,25 da nota
MÉDIA	REPREENSÃO	Diminui – 0,35 da nota
GRAVE	SUSPENSÃO SALA DE AULA 2 DIAS/3 DIAS	Diminui – 0,5 da nota/ 1,0 nota

Fonte: Regimento Interno -2015.

De acordo com o quadro acima, a cada punição a nota de conduta disciplinar vai decrescendo. Assim sendo, o aluno que alcançar a menor nota – nota 3,0 – seu comportamento é classificado como “insuficiente”. Neste caso, o aluno é transferido de para outra escola, de acordo com o termo de conduta mencionado anteriormente.

Figura 6 - Classificação das Transgressões

CLASSIFICAÇÃO DAS TRANSGRESSÕES QUANTO A NATUREZA Ordem crescente de gravidade		
LEVE	MÉDIA	GRAVE
Pode ser verbal ou escrita visando a mudança no comportamento. Exemplos: chegar atrasado; usar óculos com cores esdruxulas; mascar chiclete, perturbar o estudo dos colegas com ruídos ou brincadeiras; conversar ou mexer-se quando estiver em forma; chegar atrasado em qualquer atividade curricular; não portar a agenda escolar, arrancar as páginas ou tirar sua originalidade, ou ainda deixar de colar a foto de identificação pessoal;	Transgressão média ou reincidência de faltas de natureza leve. Exemplos: Sair da sala de aula sem permissão, deixar de cortar o cabelo ou tingi-lo e com costeleta fora do padrão, sentar-se no chão da escola uniformizado; apresentar-se com o cabelo fora do padrão ou com cor extravagante; sair de forma sem autorização; deixar de prestar a devida continência aos militares; atrasar ou deixar de atender ao chamado dos militares ou professores; negar-se de participar de eventos, formaturas, solenidades, desfiles e etc...	Soma LEVE + MÉDIA não podendo ultrapassar 03 dias. Suspensão da sala de aula e Assinatura do TAC (Termo de Ajuste de Conduta). Exemplos: Provocar discórdia entre os amigos; desrespeitar os Símbolos Nacionais; Ingerir bebida alcoólica ou assentar-se em bares quando uniformizado; tomar parte de manifestações de natureza política quando uniformizado; manter contato físico de cunho amoroso, e etc...

Fonte: Regimento Interno - 2015 do CEPMG.

Existem ainda outras regras: os estudantes devem usar as fardas corretas de acordo com ocasião, as meninas não podem usar esmalte escuro e devem amarrar o cabelo, não é permitido piercings ou mais de um furo na orelha, nem pulseiras, correntes ou colares. Aos professores, também é norma manter o cabelo curto, a aparência asseada e moderar o uso de acessórios.

Figura 7 - Padrão de Cabelo do CEPMG



Fonte: Agenda Escolar do CEPMG – 2017.

Observamos na figura acima o padrão e a forma de como os discentes devem se apresentar, as (alunas) não podem deixar “fora do padrão”, ou seja, deixando-os soltos com pontas ou mechas caídas, sendo enquadrado nas transgressões disciplinares de natureza média. Para os alunos (meninos) estes têm especificado do Regimento Interno o corte de cabelo é padronizado e é denominado “meia cabeleira”, sendo vedado a entrada na escola se não estiver no padrão determinado. Apesar não ter identificado nenhum aluno negro nas duas escolas visitadas, questionamos: Como seria a representação étnica das alunas e alunos negros dentro das escolas militarizadas? Poderiam expressar-se culturalmente? Não haveria espaço para penteados do tipo Black Power ou tranças nagô? Seria tal proibição uma expressão de racismo contida do estatuto e nas normas estabelecidas pelo comando da polícia militar de Goiás? Visto que a cultura africana e afro-brasileira foram inseridas em forma de Lei 10.639/03 em todo território nacional, consideramos que esta e outras medidas violam a expressão da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar nas escolas militarizadas.

Nesse sentido, no que tange a disciplina, a ida à campo, trouxe à tona algumas observações: a escola que pude adentrar/visitar é extremamente silenciosa e os corredores

vazios, não há quase que nenhuma circulação de pessoas isso chamou atenção enquanto pedagoga/pesquisadora, pois não é uma realidade comum dentro de qualquer escola, seja ela pública ou privada. Além disso, de acordo com a Diretora do SINTEGO o fato dos militares andarem armados é outro de intimidação, “... dentro da escola é um absurdo ter revólver e eles andam para baixo para cima com revólver. Intimidador na cintura, aí lógico, os meninos ficam em silêncio mesmo, os meninos ficam calados, é um silêncio absoluto...”(DIRETORA DO SINDICATO,2017).

A diretora do sindicato alerta para a quantidade de policiais militares que estão desviados de sua função – que é a de policiamento ostensivo -, em tom de alerta ressalta que em Goiás possui um déficit quanto ao quantitativo de professores na rede “ *as escolas públicas de Goiás não precisam de militares precisam de professores, são 8 anos sem concurso público para professores hoje nós não temos professores nas escolas*”. Nesse sentido, na outra ponta o número e policiais que estão na “atividade fim” – policiamento ostensivo nas ruas -, é insuficiente. De acordo com o reportagem no site notícias uol⁵¹, revela que Goiás é o estado com a maior distorção com um déficit de 18.000 policiais, de acordo com a Lei 17.866 de 19 de dezembro de 2012 que fixa o efetivo da Polícia Militar de Goiás em 30.741 (trinta mil, setecentos e quarenta e um) policiais militares, ou seja, o efetivo total da PMGO é de apenas 11 mil policiais. Esse dado nos leva a outro desdobramento, quanto ao quantitativo de alunos civis e militares nesses colégios. De acordo com o Comandante Diretor do Colégio Estadual da Polícia Militar Doutor Cesar Toledo na Cidade de Anápolis – disse em entrevista concedida a esta pesquisadora (Apêndice), que os alunos civis ocupam a maior quantidade das vagas em torno de 70% (setenta por cento) das vagas e que o restante em torno de 30 % (trinta por cento) são ocupadas por dependentes de policiais militares, as vagas remanescentes dos dependentes de policiais são disponibilizadas para os discentes de origem civil.

Para ratificar estas informações o comando de ensino forneceu dados contidos na tabela abaixo discriminada:

⁵¹ Reportagem no site <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/02/22/pms-de-26-estados-nao-tem-o-minimo-de-soldados-previsto-em-lei.htm>. Acesso fevereiro 2018.

Figura 8 - Quantidade de alunos por série e vínculo

CEPMG CESAR TOLEDO – Anápolis – Ano Letivo - 2017

Série	Qtd. Civil	Qtd. Militar	Total 100%
6º ANO - ENS.FUND	(74%) 25	(26%) 9	34
7º ANO ENS.FUND	(89%) 67	(11%) 8	75
8º ANO ENS.FUND	(76%) 38	(24%) 12	50
9º ANO ENS.FUND	(86%) 44	(14%) 7	51
1ª SÉRIE – ENS. MÉDIO	(71%) 44	(29%) 18	62
2ª SÉRIE – ENS. MÉDIO	(68%) 32	(32%) 15	47
3ª SÉRIE – ENS. MÉDIO	(69%) 43	(31%) 19	262
Total	(86,17%) 1.826	(13,83%) 293	2.119

Fonte: Comando Ensino PMGO – Alunos com matrículas ativas 2017.

A explicação para a realidade descrita no quadro acima está ligada diretamente na quantidade de policiais militares no serviço ativo efetivo da corporação. Assim sendo, enquanto o déficit permanecer, o número de alunos dependentes de policiais militares será menor do que os alunos de origem civil. A questão de pouco efetivo da polícia causa outro problema, inerente à própria corporação, pois os policiais que estão desviados da atividade fim – policiamento ostensivo realizado nas ruas – são tidos como “privilegiados”, tanto oficiais quanto praças. Nesse sentido, existe uma rivalidade dentro da corporação, “... nós presenciamos esse preconceito dos policiais que atuam na área operacional com os policiais que trabalham nas unidades escolares, então fica com se fosse, sim tanto oficiais como praças, que existe ali uma certa *discriminação*, (grifo nosso)...”(DIRETOR GERAL,2017)

Uma característica marcante é de que não há alunos correndo pelos corredores, eles andam perfilados e não podem circular pelas dependências da escola sem prévia autorização do chefe de turma⁵². Segue abaixo algumas fotografias do Colégio Estadual da Polícia Militar Dr. César Toledo situado na cidade de Anápolis.

⁵² O chefe de turma é o aluno mais bem colocado, no que tange ao comportamento, este possui a função de fiscalizar os outros alunos e fazer cumprir os ditames contidos no regulamento disciplinar. Dentre as funções estão: fiscal de corredor, fiscal de atraso, fiscal de chefe geral da escola e também fiscalizam se os uniformes de suas turmas estão alinhados como também os cabelos. Verificando qualquer alteração estes alunos se deportam ao setor da Divisão Disciplinar do colégio para as devidas anotações.

Figura 9 - Pátio do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis



Fonte: Paula Cristina Pereira Guimarães (2017)

Figura 10 - Armários dos Alunos do CEPMG - Dr. César Toledo - Anápolis



Fonte: Paula Cristina Pereira Guimarães (2017)

Figura 11 - Jardim do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis



Fonte: Paula Cristina Pereira Guimarães (2017)

Todos os exemplos acima configuram o tipo de perfil de aluno que se deseja forjar/padronizar estritamente dentro dos espaços das salas de aula e nos espaços coletivos apenas com autorização e nos horários determinados. Além do aspecto da ausência de alunos nesses espaços, através dessas fotos, nota-se a qualidade da estrutura física e o projeto paisagístico presente nesta escola, mas que também é vista em outras unidades, segundo a fala do diretor do CEPMG – A da cidade de Anápolis.

Além dos pátios e corredores em ótimas condições de uso, também nos chamou atenção salas diferenciadas para uso de atividades extracurriculares no contraturno, como é caso dos laboratórios ciências, salas de música para aulas regulares e ensaios banda marcial escolar, piscina aquecida com luz solar para prática de natação e hidroginástica, salas para aulas de lutas marciais, sala adaptada para aula de balé (identificada em uma outra unidade não visitada) e salas para aulas de xadrez.

Figura 12 - Sala de xadrez do CEPMG Dr. César Toledo - Anápolis



Fonte: Paula Cristina Pereira Guimarães (2017)

Todas essas atividades extracurriculares são viabilizadas através das “contribuições voluntárias” administradas pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários. Este elemento, inclusive, é utilizado, por parte do Gestor do CEPMG-B, sediado em Rio Verde, para justificar a “necessidade” e a manutenção da cobrança das taxas. Segundo o Gestor *“...vários projetos que a gente faz com a contribuição além de manutenção física, por exemplo aquisição de ar condicionado, manutenção de ar condicionado, de câmeras de vigilância, é, enfim, ...”* (Gestor CEPMG – B, 2017)

Reforçando este argumento, o das necessidades das taxas e de como elas influenciam nas condições diferenciadas da estrutura física das escolas militarizadas, o Gestor do CEPMG -A de Anápolis, destaca a climatização das salas, lousa digital, internet via cabo e monitoramento por sistemas de câmeras em todas as 48 (quarenta e oito) unidades em funcionamento.

Destaca-se na fala acima, que outro aspecto presente nas escolas militarizadas, é a constante vigilância dos alunos e dos servidores, seja através do olhar fiscalizador presencialmente ou do monitoramento através do sistema de câmeras que está presente, inclusive, dentro das salas de aula – (fato observado pela pesquisadora durante a visita). A central de monitoramento das câmeras fica localizada no gabinete do comandante diretor, onde este tem acesso irrestrito ao que ocorre no interior das salas de aula, assim ele consegue

acompanhar e vigiar inclusive os conteúdos transmitidos no quadro e através dos demais recursos audiovisuais. A Diretora A, em entrevista concedida a esta pesquisadora, critica a vigilância imposta nas escolas militarizadas: *“Então tem câmera dentro da sala de aula, em que os coronéis, os comandantes, os majores, o povo que tá lá, fica sabendo que jeito que que o professor tá dando aula. Isso é pra fiscalizar não é só o aluno não, é pra fiscalizar também o professor...”* (DIRETORA A, 2017)

Outro elemento que diferencia as escolas militarizadas das escolas regulares da rede estadual de ensino, é a inserção de duas novas disciplinas ministradas por policiais militares, no currículo: Noções de Cidadania e Ordem Unida. De acordo com o Comandante de Ensino da PMGO são inseridas no currículo escolas disciplinas que envolvem áreas como civismo, cidadania e ordem unida que envolvem o ambiente militar. Nesse sentido admitem que há alteração no currículo escolar, *“... são conteúdos de civismo e cidadania então dentro destas disciplinas nós trabalhamos os princípios e valores que norteiam nossa instituição e também as práticas e os conteúdos relacionadas ao militarismo a ordem unida e ao culto aos símbolos ...”* (DIRETOR GERAL, 2017)

Cabe os militares, portanto lecionar na primeira como: orientações de trânsito, Constituição Federal, meio ambiente, etiqueta social, prevenção às drogas e educação religiosa. A proposta, neste sentido, é promover “a ordem”, “o civismo” e “a moral” assim como esta disciplina representava no período da ditadura civil militar a produção de consenso em torno dos interesses da classe dominante ao longo do regime. Este fato ficou tão marcado entre a opinião pública no Brasil, que até hoje as noções de “Moral e Cívica” (que, neste caso, corresponde a disciplina Noções de Cidadania) são associadas ao período ditatorial.

Já na segunda, ensinar os discentes as normas, tradições, símbolos e ritos no que tange ao cotidiano da vida militar, tais como: ordem unida (marchar), regulamento das continências, os hinos que enaltecem o nacionalismo (hino nacional, hino da bandeira e outros), como os discentes devem se apresentar diante das diversas situações (cerimônias, desfiles cívicos, apresentações em outras esferas militares – quartéis da PM ou competições desportivas), o funcionamento da estrutura hierarquizada militar (regras de saudação, normas e procedimentos de desenvolvimentos de diálogos entre militares em posições hierárquicas distintas), dentre outros.

Um exemplo de procedimento aprendido nesta disciplina e que modifica completamente o cotidiano de uma sala de aula de uma escola militarizada em comparação a uma escola regular,

é o tratamento destinado a cada pessoa de acordo com a hierarquia militar (posto ou função que exerce). Ou seja, se o aluno quiser falar com um militar de patente superior na sala da coordenação pedagógica, este deve pedir permissão primeiro ao aluno que é designado como chefe de turma, então este deve pedir autorização para o professor (caso este esteja em sala de aula) para que junto com o aluno os dois possam sair da sala de aula (visto que pelo regimento interno nenhum aluno pode circular nas dependências da escola sozinho sem prévia autorização – nem ao banheiro). Assim, chegando ao primeiro objetivo que era se reportar ao responsável pela coordenação pedagógica (que sempre será um oficial), o chefe de turma pede autorização ao oficial mais antigo (caso haja mais de um oficial na sala) para adentrar no espaço. Então se autorizado a entrar na sala, ambos devem fazê-lo em posição de sentido mediante apresentação (nome, ano, turma e função). Por último, o oficial pode autorizar ou não a fala do aluno chefe de turma, que por sua vez, se autorizado consegue finalmente dizer a que veio. Nesse ínterim, o primeiro aluno pode finalmente, se autorizado, direcionar sua fala ao coordenador pedagógico.

Identificamos, desta maneira, que as escolas militarizadas apresentam profundas transformações de cunho material, organizacional e moral em relação às escolas regulares da rede pública estadual de ensino, desde os documentos oficiais que versam sobre a sua regulamentação e funcionamento às condições da estrutura física, dos procedimentos internos à modificações nos currículos, da função da participação dos familiares à atuação restrita dos docentes e demais funcionários, dentre outros aspectos.

CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa foi necessário compreender, que para além do fenômeno social da violência, a militarização das escolas públicas é parte de uma agenda, categorizada neste trabalho, como frente liberal-ultraconservadora que se consolida através de seus APH'S transnacionais e nacionais, que configura a nova direita, especialmente na contemporaneidade, que têm em seus intelectuais coletivos a elaboração, sistematização e difusão da ideologia conservadora. A análise parte do contexto da crise orgânica do capitalismo, tentando estabelecer os nexos entre os movimentos da estrutura e da superestrutura de acordo com a expressão dos interesses de frações de classe dominantes no interior do processo de recomposição burguesa.

Buscamos apresentar um entendimento, portando, sobre estes APHS na emergência de uma variante ultraconservadora do liberalismo, no mundo e no Brasil. Através da atuação dos intelectuais orgânicos, a atuação em rede da Atlas Network, transnacional, e Movimento Brasil Livre (MBL), no Brasil, aqui identificado como um dos principais APH'S que defende em sua agenda a militarização das escolas públicas, localizadas em áreas violentas e onde não for interesse do capital. Essas organizações se escondem por trás de um suposto receituário liberal para difundir suas propostas tornando-as mais palatáveis

Há, sem dúvida, um projeto político que busca naturalizar a militarização do cotidiano, e por conseguinte o seu desdobramento em políticas públicas educacionais – que é o cerne desta pesquisa - em prol de uma representação de uma escola de “excelência e sem riscos”. Ao logo da nossa pesquisa, identificamos não apenas o agendamento, mas efetivamente o protagonismo da mídia na produção de narrativas que vão influenciar a sociedade, tanto no nível político, quanto no da sociabilidade. Nesse sentido, o enaltecimento do bom desempenho dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG'S) nos exames que medem a qualidade do ensino, tais como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tornando-os sem dúvida mais atrativos em relação as demais escolas públicas e privadas.

Contudo, foi possível desmistificar vários elementos narrativos usados pelos defensores da militarização (a própria secretaria de educação de Goiás, a Polícia Militar e governo de Goiás) de escolas na busca de sua consolidação, enquanto projeto. Assim sendo, partimos da diferenciação entre os Colégios Militares – geridos pelo exército e as escolas militarizadas – geridas pelas policias estaduais. Outro elemento é que as escolas escolhidas para serem

militarizadas, em geral, não são instituições com altos índices de violência, baixo rendimento em avaliações ou de infraestrutura precária. Ao contrário, são escolas consideradas modelo, em boas condições de infraestrutura, ensino e aprendizagem e, assim que são militarizadas, recebem recursos volumosos do governo para investimentos e melhorias, além da arrecadação das “contribuições voluntárias” pagas pelos pais dos alunos, diferentemente das demais escolas da rede.

Nesse sentido, a fórmula desse novo modelo de gestão militarizada, é propagandeada como um exemplo de sucesso, pois somam-se vários fatores, essas escolas contam com: maiores investimentos, os melhores profissionais, contam também com os melhores alunos – selecionados – e o governo entrega a melhor estrutura, da melhor escola que tenha naquela cidade. Por esses motivos elencados anteriormente o IDEB dessas escolas é alto, na medida em que há uma “seleção” do corpo discente – o aluno que não se enquadra nas normas e nos ditames militares é convidado a se retirar da escola como também o aluno que não consegue ter o aproveitamento necessário - O IDEB busca avaliar a produtividade do aluno, ou seja, a aprendizagem e se aluno abandonou, ou seja, evasão escolar. Assim, se o aluno não preencher os requisitos exigidos pela gestão militarizada para sua permanência na escola, é convidado a se retirar, ele acaba sendo “transferido” – não foi possível saber o que acontece com esse aluno que foi transferido, pois a reponsabilidade de procurar outra escola é imputada ao mesmo – , então para não baixar o IDEB , não pode dizer que esse aluno abandonou, tem que fazer constar que o mesmo foi “transferido”, para onde foi ninguém sabe, se ele transferiu de verdade ninguém sabe, se ele parou de estudar a secretaria não sabe, sabe apenas que o aluno tem nas mãos um documento que o permite estudar em outra unidade da rede.

Cabe destacar que no início da pesquisa identificamos através dos primeiros levantamentos em sites e reportagens, sobre as primeiras unidades educacionais desse novo modelo de gestão, que as escolas selecionadas estavam localizadas em sua maioria na periferia, com altos índices de homicídios e com baixos índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A viagem para Goiás - campo da pesquisa - em outubro 2017, nos deparamos com outra realidade senão daquela construída pelas reportagens nos sites pesquisados no primeiro levantamento. A ideia de que o projeto de militarização se concentrava em áreas de altos índices de violência geralmente nas periferias, e escolas com instalações precárias caiu por terra. Assim sendo, o campo da pesquisa evidenciou que as escolas selecionadas para passarem pela nova gestão estão localizadas em bairros de classe média e que

possuem a melhores estruturas, por exemplo, a escola Hugo de Carvalho Ramos e Vasco dos Reis que foram entregues aos militares, eram escolas tidas como escolas modelo de acordo com a Diretora do SINTEGO, contrapondo o discurso do governo estadual e descortinando a realidade sobre os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG'S).

Nesse sentido os alunos dos CEPMG'S não passam pelas mesmas dificuldades que estudantes das demais escolas públicas da rede, como a falta de professores, material didático, quadras poli esportivas, piscinas, laboratórios de química, física, biologia e informática, além de outros espaços de convivência. Os colégios militares estão localizados nos centros urbanos ou em bairros da classe média, de fácil acesso. Já parte das escolas estaduais estão distribuídas no campo e pelas periferias, bolsões de pobreza onde a violência já está deflagrada. Esses fatores diferenciam os alunos de cada escola, e se torna fator para que haja qualidade de ensino e aprendizagem para uns e dificuldades para outros.

Verifica-se, portanto, que o novo modelo de gestão militarizada das escolas públicas, apesar de exibir melhorias nos índices de evasão, distorção idade-série e nas avaliações externas, não foi concebido para ser universalizado, pois não atende a todos de forma igualitária. Neste sentido, mantém-se com uma rede de escolas, no interior de rede mais ampla – o restante das escolas da rede estadual que não foram militarizadas –, com uma gestão diferenciada que não se propõe a ser ampliada para todas as escolas da rede.

Apesar de se encontrarem no ranking das dez melhores escolas e de serem geridos pela polícia militar, os CEPMG'S ocupam somente duas posições. A mais bem avaliada, no entanto, não é militar. O primeiro lugar ficou com o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás, as outras oito posições são ocupadas por outras escolas estaduais e escolas técnicas federais que contam com o mesmo nível de investimento dos Colégios Militares. O que faz o diferencial na qualidade do ensino, é o investimento, e não a farda.

O novo modelo de gestão militarizada se mostra como solução imediata/salvacionista na educação básica. Contudo, ele também é excludente na medida em que há a reserva de vagas para filhos e dependentes de policiais militares, ou seja, eles têm a prerrogativa de terem nascido de pais militares. Isso ao mesmo tempo exclui e torna o acesso um traço hereditário. Assim sendo, como imaginar uma escola pública como aquela disposta no Artigo 206 da Constituição Federal? Que indica alguns princípios que são a base sobre a qual o ensino será ministrado: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

No Brasil, assistimos o processo de militarização das escolas públicas se espalhar por todo o território nacional, tendo no protagonismo do estado de Goiás como um laboratório, concomitantemente com a militarização do conflito urbano nas metrópoles - fenômeno que transfere para a rotina social, a lógica da guerra para o controle do espaço público -, por exemplo, a intervenção federal no estado do Rio de Janeiro e antes com a chegada das tropas da Força Nacional. Nesse sentido, os aparelhos coercitivos do Estado – são utilizados como dispositivos jurídicos institucional – para legitimar suas ações, apresentando uma ideia de “normalidade”, mas que na verdade servem para acionar o poder discricionário do Estado na suspensão dos direitos sociais. Assim, o novo modelo de gestão militarizada é um fenômeno que responde de forma rápida/salvacionista as demandas sociais, como solução para as vicissitudes enfrentadas pela educação pública brasileira gerando novos reprodutores da lógica bélica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- _____, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília-DF: UNESCO, 2002.
- ALGEBAIL, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: A Ampliação para menos**. Rio de Janeiro. Lamparina, Faperj, 2009.
- AMARAL, Marina. **A nova roupa da direita**. A Pública, 23.06.2015. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>. Acessado em: 17/05/2017.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E. & GENTILI, P.(orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23
- ANTUNES, Ricardo. **Capítulo de Introdução de A Crise Estrutural do Capital**. In MÈSZÁROS, Ístevan. A crise estrutural do capital. RJ: Ed. Boitempo, 2009
- ARAÚJO, C. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.141-160, jan./jun. 2001.
- ARAÚJO, M. da S.; PÉREZ, C. L. V. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, pp. 461 – 469, Set/Dez 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: **Nota da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e identidade de gênero” da proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro. 2016.
- BANCO MUNDIAL (1989). Consenso de Washington, World Bank: BANCO MUNDIAL.

BOULOS, Guilherme. **A onda conservadora**. Folha de S. Paulo, 9 out. 2014. Disponível em <http://bit.ly/1pVl2tZ>.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06 outubro 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista Brasileira do Direito Público – RDB, Belo Horizonte, ano 6, n.23,p.145-186.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise d supremacia burguesa na era neoliberal**. 1ªed.- São Paulo. Expressão Popular, 2013 - 400p.

COLOMBO, Luíza. **A FRENTE LIBERAL-ULTRACONSERVADORA NO BRASIL: Reflexões sobre e para além do movimento Escola Sem Partido**.2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/IM. Rio de Janeiro.

COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR – GO. **Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Disponível em :<http://cpmganapolis.net/wpcontent/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf> Acessado em 15/01/2017.

CMB. **Histórico do Colégio Militar de Brasília**.<http://www.cmb.ensino.eb.br/index.php/informacoes-uteis-sobre-o-cmb/historico-docolegio-militar-de-brasil>. Acesso em 15/01/2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortes; Rio de Janeiro: UFF, 1999.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. MEC/UNESCO, 2003.

DEMIAN, Melo. **Para além da argolinha: a crise e a onda conservadora no Brasil**. 2016. Disponível em <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos-online>>. Acesso em 24 outubro 2017.

DEMIER, Felipe; REJANE, Hoeveler (orgs). **A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DIRETORIA DE APOIO OPERACIONAL - DAOp. **Programa Educacional de Resistência às drogas - Coordenação Estadual do Proerd** – PMMG, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. ed. São Paulo. Difel, 1973.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Plano Nacional de Educação** – Proposta da Sociedade Brasileira. Brasília: Caderno do III CONED, nov./2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 2005. 135 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GOIÁS. Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001: **dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG)**. D.O de 26 de dezembro de 2001.

_____. Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001: dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. D.O de 26 de dezembro 2001.

_____. Lei nº 16.152, de 26 de outubro de 2007: promove a fusão das Unidades Escolares da Secretaria da Educação e da Polícia Militar que especifica. D.O de 12 de novembro de 2007.

_____. Lei nº 18.342, de 30 de dezembro de 2013: dispõe sobre a criação, na Polícia Militar do Estado de Goiás, da unidade que especifica e dá outras providências. D.O de 31 de dezembro de 2013.

_____. Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014: dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás –CPMG– que menciona e dá outras providências. D.O de 26 de junho de 2014.

_____. Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015: dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. D.O. de 24 de julho de 2015.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Leitores). 375p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da cultura**. Coleção: PERSPECTIVAS DO HOMEM; Volume 48. Série Filosofia. Ed. Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1982.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HAYEK, Friedrich. **Os princípios de uma ordem social liberal**. In Cáp. Liberalismo. CRESPIGNY, Anthony de; CRONIN, Jeremy (orgs). Ideologias políticas. 2. Ed. Brasília: Unb, 1999. 47-63.

- HOEVELER, Rejane (orgs.) **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- HOBBSBAWN, E. **Era dos Extremos: o Breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- LAMOSA, Rodrigo. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016, p.13-89.
- LAMOSA, Rodrigo; COLOMBO, Luíza. **A ofensiva ultraconservadora: uma análise da formação e atuação da frente de direita na educação brasileira**. Revista História & Luta de Classes. p. 74-85 -Rio de Janeiro.2018.
- LAMOSA, R. de A. C.; MACEDO, J. M. de. **A Regulação do Trabalho Docente no Contexto da Reforma Gerencial da Educação**. Revista Contemporânea de Educação, V.10, Nº20 – Trabalho e Educação - Rio de Janeiro, ano 2015.
- LEHER, Roberto. **25 anos de educação pública: notas para um balanço do período**. In. Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Orgs. GUIMARÃES, Cátia, BRASIL, Isabel e MOROSINI, Márcia Valéria. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- MELO, Demian. **A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira**. In. BIANCHI, Álvaro;
- MESZÁROS, Istévan. **A Crise estrutural do Capital**. 1. Ed. São Paulo:Boitempo,2009.
- MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas aprovadas no primeiro congresso do Movimento Brasil Livre em 2015**. Disponível em:<http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em 10/08/2017.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. Educação Básica: **Tragédia Anunciada**. Ed. Xamã. São Paulo. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Conferência de Joimtien, 1990**. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 25 setembro 2017.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS. Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás - **Regimento Interno dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás - CEPMG'S**. 2015.

PROERD BRASIL. **Área pública**. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>>. Acessado em: 19 outubro 2017.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A Militarização da Escola Pública em Goiás**. Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSO em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado. 2016.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, Trabalho e Educação no Século XXI**. 1 ed. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2012.

SOUZA, José dos Santos. **A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no governo FHC**. Trabalho Necessário, ano 11, nº 16, Jan.-Jun./2013.

_____. **O Sindicalismo Brasileiro e a Qualificação do Trabalhador**. Editora Práxis, 2ª Ed. Londrina; Bauru: Canal6, 2015.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Revista, São Paulo, v.27, n.1, p. 25-47, jan./jun. 2001.

STUDENTS FOR LIBERTY. **Libertarian Students lead millions in Brasil. 2015**. Disponível em: <https://www.studentsforliberty.org/reports>>. Acesso em outubro 2017.

TIRADENTES, A. de F. dos S. **Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, Trabalho e Educação no Século XXI**. 1Ed. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2012.

APÊNDICE

ENTREVISTAS

- ❖ **Transcrição das entrevistas**
- ❖ **Entrevista com a gestão escolar do CEPMG - A**
- ❖ **Data 03/10/2017**

“Daremos início a entrevista semiestruturada com o diretor do CEPMG -A, localizado na cidade de Anápolis, estado de Goiás. O diretor pertence ao quadro de oficiais da Polícia Militar do Estado de Goiás e está há 7 anos a frente do colégio supracitado.”

1. O SENHOR ESTAVA AQUI NA EPOCA EM QUE A ESCOLA FASSOU POR ESSE PROCESSO?

Não, o colégio já tem doze anos, agora em dezembro completa doze anos, né, então quando eu cheguei já tinha quase cinco anos de transformação em colégio da polícia militar.

2. QUAL O QUANTITATIVO DE ALUNOS ATENDIDOS POR ESSAS ESCOLAS?

Hoje nós temos dois mil e cem alunos, em três turnos, e cinquenta e sete turmas, nos três turnos.

3. A SUA ESCOLA, COMO ELA ESTÁ CLASSIFICADA NO IDEB?

Hoje nosso colégio, ele foi avaliado pelo IDEB, através do MEC né, e avaliação foi realizada em 2015, que ela é bienal, e foi a última ne, nos de quase 64 mil escolas avaliadas pelo MEC em 2015 nós estamos em segundo lugar do país e, o primeiro lugar do Estado de Goiás e o primeiro lugar no Enem no Estado de Goiás.

4. PROCURA PELA ESCOLA É GRANDE POR PARTE DA COMUNIDADE LOCAL?

Inclusive nos agora estamos num processo de seleção, dos nossos alunos, se dá através de uma inscrição, e ai coloca-se a ficha de inscrição dentro de uma urna e depois, no dia 26 de outubro nós vamos fazer o sorteio, então, a procura é muito grande, hoje nós temos duzentos e quarenta vagas, e nós já devemos ter em torno de seiscentos inscrições mas até o termino , e isso ai deve ultrapassar muito o número de mil inscrições , todos os anos ultrapassam, o número de mil.

5. TEM LISTA DE ESPERA OU NÃO?

Tem. Nós temos uma lista de espera, porque as séries, e de ingresso no nosso colégio, são as series iniciais, aqui nós temos o ensino fundamental, segunda fase, que e do sexto aos nono ano, então, a serie inicial do ensino fundamental, sexto ano e a série e a primeira série do ensino médio noturno, então as outras, as outras series são em função de desistência, então nós temos uma lista de espera, e se por ventura houver alguma desistente no decorrer do ano a gente chamar os pais que se propõem a trazer seus filhos pra cá, hoje nós temos mais de dois mil pedidos nestas lista de espera, 2.000 (dois mil).

6. O SENHOR SABER SE NESTA ESCOLAR TINHA CASOS DE VIOLENCIA? ESCOLAR, ROUBO, TRAFICO, AGRESSÕES A PROFESSORESNO CASO NESTA ESCOLA ESPECIFICAMENTE?

E realmente aqui a estrutura era bem precária, né, e como não tinha muro, era somente aquelas telas, então os traficantes aproveitavam dessa situação pra aliciar os alunos, né, e as vezes entrarem pra dentro da quadra, no fundo da escola pra fazer uso de entorpecentes e o relato de que havia muita, muita violência né, por parte e do público externo para com os alunos né, então, e realmente as condições foram melhorando a cada dia, hoje nós temos essa estrutura que você presenciou ai, mas graças a participação direta da comunidade né.

7. A RESERVAS DE VAGAS, 50% DE VAGAS PARA FILHOS DE TENENTES E PARA POPULAÇÃO GERAL CIVIL, A PROPORÇÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLAS E 50 A 50 OU A PROCURA E MAIOR COMUNITÁRIA, EXISTE UMA MAIOR DISCREPÂNCIA?

Não, no ato de ingresso e existe um termo de cooperação, para ação técnico pedagógico entre a Secretaria de Segurança Pública através da Polícia Militar e a Secretaria Estadual da Educação aonde e as vagas, 50% das vagas são pros dependentes de militares e os outros são 50% dependentes da comunidades civil, só que, as vagas que não são atendidas pelos dependentes de militares elas são disponibilizadas pela comunidade civil ,então sobrou a gente disponibiliza, então hoje a proporção e em torno de 30% dos alunos que são dependentes de militares os outros 70% são da comunidade.

8. VOCÊS POSSUEM UMA ESTIMATIVA DOS NÚMERO DE APROVAÇÕES NOS EXAMES NACIONAIS DOS ALUNOS DOS CPMGS?

Hoje o nosso colégio, é em torno de 93% dos nossos alunos que concluem o ensino médio são aprovados em vestibulares e grande parte dessas aprovações, se dá, em instituições públicas, isto através do SISU que é a nota do Enem, né, e os vestibulares e sem dizer os certames aqui a gente tem, nos incentivamos os alunos a seguirem as carreiras militares né, a todos anos nós temos aprovação do EPICAR, na EPCEX, na especialista da aeronáutica, nas carreiras militares, onde não há necessidade de se ter o curso superior porque o curso de policial militar no Estado de Goiás, mesmo para soldado tem que ter ensino superior, então não tem como a gente ter essa influência direta em função dessa necessidade de ser ter o curso superior, mas nas outras carreiras militares e os alunos tem buscado onde não há necessidade do ensino superior somente com ensino médio eles têm sobressaído também.

9. VOCÊS ACHAM QUE A IMAGEM E O RELACIONAMENTO COM A COMUNIDADE MELHORAROU DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO DOS CPMGS?

Ah com certeza, a comunidade aqui nós temos relatos da comunidade do entorno do nosso colégio, que até os imóveis valorizaram em função da chegada do colégio da polícia militar, porque e graças a Deus afugentou aquelas pessoas que praticavam o mal, o tráfico, a violência, né, então, nós temos uma patrulha escolar aqui que é composta por policiais que trabalham em nosso colégios que tem a função de ser disciplinadora também né, de acompanhar os nossos alunos na parte externa, e isso aí, também valoriza muito essa, esse intercâmbio, esse entrelaçamento entre a comunidade então, realmente a comunidades e e gosta muito do nosso colégio aqui.

10. HÁ PROFESSORES MILITARES? COMO É FEITA SELEÇÃO PARA PROFESSORES POLICIAIS MILITARES?

Os nossos, a e, policiais militares, que ministram aula aqui, ministram aulas de noções de cidadania e de ordem unida, o restante da grade curricular do nosso colégio, e a mesma grade curricular da secretaria do Estadual de Educação, ou seja, as mesmas grades e matéria que tem nesse colégio aqui tem no colégio civil com a exceção destas duas matérias que eu falei que são aqui que são os militares e os professores e são todos civis da Secretaria Estadual de Educação.

11. QUAIS MODALIDADES DE ENSINO OS CPMGS CONTEMPLAM? EDUCAÇÃO INFANTIL? EDUCAÇÃO ESPECIAL? EJA? ETC...

Não, nós temos o ensino fundamental, e , segunda fase, que é do sexto ao nono ano né, e nós temos o ensino médio no período matutino, do primeiro à último ano, da primeira a terceira série e o ensino médio no noturno que é da primeira serie a terceira série, e essa, esse colégio como os demais colégios do Estado, são inclusivos né, nós já tivemos alguns alunos que tinham alguma, alguma dificuldade de locomoção e mais participavam né, só davam ,não participavam diretamente naquelas matérias afetas ao militarismo.

12. HOUVE ALGUMA RESISTÊNCIA DENTRO DA CORPORAÇÃO? (DEVIDO A MISSÃO CONSTITUCIONAL DIVERGIR COMPLETAMENTE)

Na realidade a pesar ,de eu não estar na época da implantação, e mais depois nós acompanhamos diretamente a implantação de mais duas unidades nessas cidade, a pesar do, do, do sucesso do nosso colégio foi, ele começou em dezembro de 2005 e a segunda unidade na cidade de Anápolis ela se deu em dezembro de 2013, então mesmo com a, com essa situação do nosso colégio ser primeiro lugar do Estado de Goiás e no ranking do Brasil está ascensão constante nós tivemos na segunda unidade, dificuldade de implantar em função de um grupo de pessoas que não eram simpatizantes ao consenso de, dos colégios da polícia militar mas nos quebramos essa resistência mostrando como funcionava nós fomos lá dentro desta segunda unidade que é o Gabriel Iça, no, na Nossa senhora da batina do bairro nossa senhora da Abadia, fomos lá, damos algumas palestras, mostramos pros funcionários, mostramos para os alunos, trouxemos eles aqui, mostramos como era o funcionamento, mostramos através de relatos de funcionários que estão aqui até hoje desde a transição do modelo civil pro do colégio da polícia militar, ih, através da apresentação destes resultados e destes fatores né da mudança de condições de viabilidade, de estrutura ne que realmente e gente quebrou essa resistência porque houve na implantação desta segunda unidade essa resistência, já na terceira unidade foi mais tranquila, nós não tivemos essa dificuldade ferrenha não se houve alguma manifestação ela foi mais velada, mas da segunda unidade, realmente nós tivemos que quebrar essa resistência.

13. O SENHOR IDENTIFICOU DE ONDE VINHA ESSA RESISTÊNCIA?

As vezes os próprios integrantes da comunidade escolar, os professores o grupo gestor porque ne de certa forma a gestão aqui, nos colégios da polícia militar a gestão e de um militar

ne, apesar de que o gestor da transformação em colégio da polícia militar, o gestor ele fica como vice gestor, como, vice diretor então mesmo diante desta situação nessa segunda unidade nós tivemos uma dificuldade, então né, e eles tentavam mobilizar os alunos, pais dos alunos contra o projeto né, as vezes dando informações errôneas sobre o projeto né, mas a partir do momento que nos trouxemos, a comunidade , tanto alunos como funcionários , quanto pais e pessoas da comunidades local lá pra conhecer o nosso projeto aqui ver o quanto nossos alunos amam estarem aqui, que 99,9% dos nossos alunos amam estar aqui conosco e tanto que a, o programa da Fatima Bernardes teve aqui em 2015 fazendo a reportagem e pra quem tem a oportunidade de ver ai num nos canais ai de you tube ou outro de relacionamento ai vai ver o quanto que os alunos falam com amor de estar fazendo parte deste projeto dos colégios ai da proximidade principalmente o daqui de Anápolis.

14. E SOBRE A COBRANÇA DA TAXA VOLUNTÁRIA?

Na realidade , aqui não se cobra nada, aqui é uma contribuição voluntária aonde os próprios pais fazem administração desta verba e em torno de 80% do que, das melhorias que a gente tem no nosso colégio e em função desta contribuição, então os pais através da associação de pais e mestres, eles deliberam aonde vai ser empregado e claro, com acompanhamento da gestão, né, nos também fazemos parte dessa associação né, associação de pais, mestres e funcionários, dos colégios da polícia militar, então a participação direta e efetiva né, dos pais pra direcionar, então eles decidem onde aplicar esses, esses recursos né, e e realmente num tem nenhum constrangimento, aquele que tem condições de contribuir, contribui aqueles que não tem continua participando do projeto da mesma forma só que os pais ver e direcionam os recursos, né, então eles veem que está tudo sendo revestido em função dos seus filhos, né , então hoje nosso colégio ele tem 100% ele tem ar condicionado em todas as salas, e data show, salas interativas, internet via cabo e monitoramento por câmera e nós temos lousa digital em todas as nossas salas, sistema de som, nossos, quadro branco né, então tudo sem dizer nós temos duas modalidades de esportes que nosso alunos praticam no contra turno, aonde a associação de pais e mestres contratam esses professores pra ministras a aula nos contra turno dos nossos alunos, o aluno pode participar de duas modalidades de esportes sem nenhuma, sem nenhum ônus, inclusive com uma piscina preaquecida com energia solar, os nossos alunos praticam esportes aquático, natação, hidroginástica, né, inclusive a própria comunidade , nós atendemos também os pais dos alunos né, que nos procuram ne, a prioridade e atender os alunos mais quando sobra

vaga a gente atende os pais também, os dependentes dos alunos né, então os pais vem aonde está sendo e revestido essa contribuição participam diretamente dessa disponibilidade

15. VOCÊ ACHA QUE A IMAGEM DA POLICIA MILITAR MELHOROU, DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO DESSE PROJETO?

Eu sempre digo que os colégios da polícia militar e sempre, nós estamos fazendo a segurança no seu nascedouro , porque aqui, nossos alunos eles são preparados para serem líderes e eles já exercem essa liderança desde o primeiro dia que eles entram aqui, eles exercem a liderança como subchefe de turma, como chefe de turma eles exercem como fiscal de corredor, fiscal de atraso, fiscal de chefe geral da escola, todos os turnos tem os cursos lideres, né, então eles são preparados para serem lideres, eles comandam os nosso filhos comandam pelotão, comandam companhia, comanda batalhão, comanda o estado maior, comanda a guarda bandeira então realmente nos preparamos nosso alunos para serem líderes e eles tem mostrado, eles tem realmente e feito a diferença na sociedade, então nós temos uma banda musical aqui também , onde mais de 80 alunos praticam a música no contra turno também, então nós somos convidados por diversas cidades do entorno de Anápolis para fazer desfiles, apresentações, tocatas nos aniversários, então a sociedade, ela ama o nosso colégio, ela sinceramente, e eu acho que se esse projeto por algum motivo desse pra trás , o nosso governador teria uma dificuldade muito grande de realmente, suprir essas acumulo porque hoje os colégios da polícia militar eles são referência nas regionais da educação é , então , e o nosso colégio não e diferente dos demais.

- ❖ **Transcrição das entrevistas**
- ❖ **Entrevista com o Gestor Geral dos CEPMG'S**
- ❖ **Data 03/10/2017**

1. QUANTAS ESCOLAS ESTÃO SOB GESTÃO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS?

Neste momento, nós temos 36 unidades implantadas, que trabalham o projeto, Colégio Estadual da Polícia Militar do Estado de Goiás, e nós temos outras 22 criadas em lei e aguardando implantação, mas, esses números de unidades criadas em lei ele vem crescente porque nós vivenciamos ao longo especialmente nos últimos dois anos 2016 e 2017 uma verdadeira corrida dos municípios pra levar ao seu municípios ali projeto, da policia militar, então alguns inclusive usaram isso como bandeira de política, tentando, “se eleito for trarei”, mas uma forma que nós entendemos que o projeto teve uma aceitação popular muito grande é claro que os políticos eles ecoam o desejo manifesto da comunidade né então eles buscam ali, e fazer essa leitura, desse anseio da comunidade e buscam provê-los para atender então essas demandas.

2. QUAL O QUANTITATIVO DE ALUNOS ATENDIDOS POR ESSAS ESCOLAS?

São mais de 45 mil alunos, quando minha assessora te passar ela te passa o número em precisão porque temos já detalhado, cada uma das unidades o número de alunos em cada unidade, nós temos unidade que tem em torno de setecentos, oitocentos alunos e nós temos unidades que ultrapassam dois mil alunos então, o porte das unidades, eles variam.

3. EXISTE ALGUM PLANEJAMENTO/ESTIMATIVA PRA IMPLANTAÇÃO DE NOVAS UNIDADES?

Ah o senhor já respondeu essa.

4. QUANTAS VAGAS SÃO OFERTADAS POR ANO?

São algo em torno de 6 mil vagas por ano, então, nós abrimos o edital agora, pra 5 mil e seiscentos e algumas vagas ali, mais não foram pra todas 36 unidades foram 33 unidades então quando nos somamos as 36 unidades, com toda certeza nós abrimos algo em torno de 6 mil e 7

mil por ano nos trabalhamos com segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio então normalmente o embute ne, o ingresso e no sexto ano naturalmente pra seguir todo fluxo da segunda fase do ensino fundamental até o encerramento do ensino médio.

5. OS PROFESSORES SÃO EM SUA MAIORIA POLICIAIS MILITARES? COMO É FEITA A SELEÇÃO? RECEBEM ALGUM VALOR ADICIONAL? SÃO DA ATIVA?

Não em sua esmagadora maioria são civis, e professores que são da rede pública, da rede estadual o oferecidos pela nossa parceria com a Secretaria do Estado Educação então o nosso projeto e desenvolvido em parceria com a Secretaria do Estado da Educação e Cultura Esporte daqui de Goiás que e a SEDUCI, a SEDUCI, então ela entra nessa parceria nos provendo com servidores civis, os professores o corpo administrativo, então nós, da polícia militar, e, entramos , então, com uma parte também desse efetivo que cuida da gestão escolar e disciplinar e também na questão de segurança e da guarda e segurança das unidades.

6. COMO É FEITA A SELEÇÃO DESSES PROFESSORES?

Essa através de concurso público ou de contratação, infelizmente nem todos aqui, os professores são efetivos, em Goiás eu acho que outros Estados também enfrentam essa dificuldades então e nós temos professores na sua maioria professores efetivos concursados da rede pública, mas também a rede pública trabalha com contratos, professores que são contratados para cobrir as demandas pontuais de cada uma das unidades, não só das nossas, mas de todas as unidades da rede. Nossos gestores os militares que assume a direção das unidades indicam composição né, então eles, fazem a composição da sua equipe e, eventualmente identificando, uma ou outra necessidade de movimentação, mas sempre observando que e a rede que vai dispor desses profissionais.

7. ESSES FUNCONÁRIOS QUE TRABALHAM NA ESCOLAS RECEBEM ALGUM VALOR ADICIONAL?

Não mais, já chegou, durante um período eles recebiam gratificações, gratificações por hora aula, era muito bom, na época que a gente podia pagar e depois uma gratificação num valor fixo e ai depois foi também e infelizmente, nossa perspectiva que era um benefício para o projeto, mas que nos entendemos que para a própria secretaria oferece esse tratamento

diferenciado, acabava gerando, também pra eles uma situação de, um certo desconforto pra eles porque enfrentavam algumas contestações com argumentação até solidas, trabalham num escola de colégio militar, tem ali condições de trabalho muito mais vantajosas e ainda vão receber mais? Então estes questionamentos acabaram gerando dificuldade para manutenção dessas gratificações diferenciadas de nossos professores.

8. E TEM PROFESSORES MILITARES?

Tem, tem sim, nas disciplinas de civis e cidadania em regra militares que ficam com a frente dessa cadeira.

9. QUAIS MODALIDADES DE ENSINO OS CPMGS CONTEMPLAM? EDUCAÇÃO INFANTIL? EDUCAÇÃO ESPECIAL? EJA? ETC...

Educação infantil não tem?

Não.

Educação especial tem?

Tem, somos uma escola inclusiva, então algumas de nossas unidades são polos, nós temos aqui os Jardins Guanabara, Hugo de Carvalho Ramos lá em Anápolis em Arlindo Costa que é o que vocês vão conhecer, não tem o ensino especial

EJA tem?

Não, nós cedemos as vezes os nossos espaços para o desenvolvimento de projetos nessa área, para atendimento da comunidade, nós trabalhamos com ensino noturno, mas não com EJA

10. OS CPMGS FORMAM PARA AS CARREIRAS MILITARES? ESCOLAS DO EXÉRCITO /MARINHA/AERONAÚTICA?

Não, aqui não, nós formamos aqui, para o ensino médio regular.

11. VOCÊS ACHAM QUE A MISSÃO DA POLÍCIA MILITAR PARA QUAL FOI FORJADA FOI DESVIADA?

Nós entendemos que esse projeto, ele casa com a nossa filosofia de polícia comunitária então, dentro daquela perspectiva de aproximação, e de buscar da solução dos problemas enfrentados na área da segurança pública junto, em, conjunto com a comunidade, nós entendemos que um dos segmentos dessa filosofia de polícia comunidade sendo desenvolvida pela nossa corporação dentro das áreas prioritárias de atuação do Estado, nós temos a saúde, a educação, e a segurança pública mas com toda segurança nos podemos afirmar com todas segurança que a educação é a única que tem condições efetivas de influência nas outras áreas de uma forma extremamente e positiva, então e através da educação você pode influenciar os resultados da saúde e da segurança pública é isso e algo incontestável e que nos presenciamos dentro no desenvolvimento desse projeto aqui com muita segurança algumas comunidades que foram assistir isso como um projeto tiveram transformações em todas as áreas mais em especial na área da segurança pública com queda de índices nós estamos desenvolvendo algumas pesquisas que vão estimular nosso pessoal, não sei como no Rio de Janeiro, mas aqui temos muita dificuldade para produção científica dentro da corporação pra direcionar os nossos estudiosos, até pra estimular os nosso estudiosos infelizmente não existe aqui condições propicias pra isso então ali aqueles que rompem pelo desejo próprio pelo esforço próprio porque não existe um incentivo efetivo para desenvolvimento dessas pesquisas científicas dentro da nossa corporação, nós estamos tentando mudar essa realidade, por que atualmente nos até pelas dificuldade enfrentadas de segurança pública escassez de efetivo, o esforço se concentra para atendimento da demanda operacional e as áreas administrativas elas acabam sendo ali relegadas ao segundo, segundo não, quinto ou sexto plano, então eles ficam um pouco ali, essas necessidade de planejamento produção, produção científica encaminhamento, realizações de estudos que poderiam trazer ali soluções para nossa relação infelizmente são negligenciadas então nós temos aqui alguns que se dedicam alguns mais através de esforço através de sua própria disposição ali então em estar vencendo todas as suas dificuldades. Eu até brinco, que antes nos calçávamos 37 hoje 41, 42 porque está todo mundo crescendo.

12. OS CASOS DE VIOLÊNCIA FORAM EXTINTOS?

Não respondeu.

13. VOCÊS POSSUEM UMA ESTIMATIVA DOS NÚMERO DE APROVAÇÕES NOS EXAMES NACIONAIS DOS ALUNOS DOS CPMGS?

Não fizemos essa computação, ainda, do conto de todos esses números mais nós estamos tentando nos temos aquelas avaliações diagnosticas que são realizados por todos então, por exemplo o Cesar Toledo ele foi o primeiro em todo estado de Goiás a termos de resultado do ENEM, fomos o segundo do Brasil mas aquele resultado por escola que e oferecida pelo próprio Ministério da Educação sendo muitas vezes pelo próprio ministério né,

14. E SOBRE A COBRANÇA DA TAXA VOLUNTÁRIA?

Essa é realmente bem polêmica né, então o projeto ele foi idealizado para atendimento para uma demanda dos policiais militares, então nós, na época queríamos criar condições para que nosso filhos tivessem acesso à educação e ensino de qualidade e nós não queríamos ficar parados ali não, nós queríamos efetivamente interferir nesse processo, então nós queríamos, e que nessa parceria com o Estado, ajudar a gestão escolar na resolução dos seus problemas, e pra isso nós a época não era nem contribuição voluntária não, era mensalidade, usava outro termo eufemismo não, era uma mensalidade que era usada interessados, e ai houve contestações em relação a uma escola pública que cobra mensalidades, não pode, e tudo mais, então nós criamos dentro de cada uma da unidade que na época estava em funcionamento, como eu disse pra você no momento eram só 6 unidades, nós criamos associações de pais, mestres e servidores e essas associações elas fazem o recolhimento de recursos para aplicação, esses recursos a principal fonte de recurso e através de contribuições voluntárias, associação faz a gestão destas verbas e em virtude até dessa destinação, então, ela já se propõem a auxiliar a gestão escolar toda esses recursos são investidos no desenvolvimento do processo educacional, então melhoria da estrutura física para custeio de projetos, para incentivos a pesquisa dentro de nossa unidades então essa arrecadação era toda revestidos em beneficio para comunidade escolar ela e seguida através da um canal principal a contribuição para, se busca então, outras fontes nós temos conseguido, não só na sociedade civil organizada, terceiro setor, mas com poderes constituídos, poder judiciário, ele tem contribuído muito o poder judiciário em algumas comunidades, vou dar o exemplo do catalão por exemplo eles pegaram alguns acordos que fizeram de uma multa ambiental que ia ser aplicada lá eles reverteram em 350 mil para unidade, para unidade terminar uma reforma e tudo mais , então em vários municípios nos temos essa captação de recursos, através da associação, então são através de pessoas que se mobilizam em prol desses ideal e que buscar estão atendendo esses dados da unidade, como eu disse e bem dentro dessa filosofia

de polícia comunitária mesmo identifica o problema e todos ali se emanam em busca de soluções.

15. QUEM É RESPONSÁVEL PELOS CUSTOS DAS ESCOLAS? A POLÍCIA MILITAR OU A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO?

A Secretaria de Educação, existe o custeio, cada uma de nossas escolas estão , tem acesso a todos os programas nacionais então lá PNDE, FUDEB, tem o Programa Dinheiro Direto na Escola, tudo mais, então, todas as nossa unidades recebem essas verbas públicas que são ali administradas pelo os gestores e de acordo com o, as leis, regulamentos que regem, além dessa verbas públicas nós temos a captação através da associação e isto e feito pela própria associação, recursos públicos pelo conselho escolar, pela direção da escola e as verbas da associação pela associação mas com a supervisão e orientação dos gestores , então e o diretor , e o conselho escolar que indicam pra associação até onde eles podem ir , então olha nós temos isso, vocês querem custear ? não, nós queremos e evidentemente que e sempre feito em conjunto, teria uma busca de um relacionamento muito próximo estreito para que seja mesmo produtivo .

E parceria público e privado tem também?

Nós não temos aqui nenhuma parceria pública e privada ainda instituída não.

Houve uma participação governamental?

Também ainda não, o governo ainda pensa em trazer uma, nós temos uma organização que seria um terceiro setor que seria associação Tiradentes que mediante convênio vai tá funcionando aqui na nossa estrutura no período noturno a faculdade da polícia militar, então nós temos, não sei se você já conheceu esse projeto, então a faculdade da polícia militar nós temos a fundação Tiradentes, um órgão do terceiro setor, criado para administrar, especialmente porque nós tínhamos um fundo de assistência social, ainda temos, esse fundo ele tinha todas aquelas amarras burocráticas e acabava ficando ali, e por vezes, contingenciado, e desviado e havia muita dificuldade para realização de gastos e atendimentos da demanda dos nossos policial e ai eu até participei , então eu participei da criação dessa fundação Tiradentes, porque eu trabalhava na época no caso, CENTER Assistência Social da Polícia e aí no caso era eu e Major Ario, aí na época eu era Capitão, e idealizamos essa fundação Tiradentes, saiu do papel

fundação Tiradentes e aí fui o primeiro secretário dela e ela passou a gerir esse fundo . Hoje ela gerir além do fundo ela gerir o HPM, gerir o Projeto Fardamento , o Projeto Habitacional, então uma série de projetos em convenio com a polícia militar e aí ela vai, houve uma autorização do MEC pra, para ao que me parece 19 cursos e eles tão buscando já a partir de 2018 o primeiro ano letivo faculdade pra alguns curso aí como eles não possuem um campos próprios estrutura eles vão utilizar a estrutura desse colégio, anexo não sei se você percebeu mais aqui em baixo tem uma unidade aqui ,exatamente em baixo, tem fica o colégio militar polivalente modelo Vasco dos Reis aí nessa essa estrutura vai ser usada a noite pra funcionamento da faculdade nesse primeiro ano para medir uma perspectiva de construção de campus para atendimento das demandas da faculdade da polícia militar evidentemente se o projeto continuar ali no ritmo que e planejamento estratégico que eles traçaram para fundação Tiradentes for se consolidado.

Essa faculdade e aberta para civis e a ideia e essas, os curso que vão ser oferecidos salve educação pra direito, educação física, enfermagem fisioterapia, gestão e segurança pública, só que é um militar que eu até achei , ficou limitado aos servidores das áreas públicas e hoje aqui em Goiás todos os servidores das áreas públicas já são o recrutamento e no nível superior então eles acabam não tendo interesse em fazer um curso mais já tenho, porque eu vou fazer, então, eu vou buscar em cima vou buscar de repente em outra área então ela atende até um pedido até eu acho lá do MEC para entendera segurança pública para a público em geral para civis e tem até o curso de medicina autorizado também então não vai funcionar nesse próximo ano e tudo mais, mais existe já uma autorização previa para funcionamento para o curso de medicinar que a gente saber ativo muito grande para, captação de alunos para imagem da instituição, qual instituição hoje que oferece um curso de medicina ela oferece hoje vai se tornando naturalmente uma referência isso e um prognostico para fundação Tiradentes pelo menos para nós , o planejamento estratégico que eles trataram e muito promissor vamos ver como ele vai se consolidar essas questões.

16. VOCÊS ACHAM QUE A IMAGEM E O RELACIONAMENTO COM A COMUNIDADE MELHORAROU DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO DOS CPMGS?

Isso é indiscutível, inquestionável essa aí e algo, a gente não fez nada nenhum estudo científico pra comprovar mais e de fácil constatação, então proximidade, com a comunidade já

gera talvez o grande erro das nossas corporações em especial da polícia militar, porque os civis de polícia extensiva ele tem uma característica peculiar que é a de não agradar que tá recebendo, então via de regra, não é uma atividade simpática, como por exemplo que é a do corpo de bombeiros que é igualmente um corpo militar e tem uma aceitação popular, o corpo de bombeiro tem uma aceitação de mais 90% e tudo mais, enquanto a aceitação da polícia rasteja nas casas dos 40, 30 mais eu reputo isso mais em própria missão, do trabalho que é desenvolvido então a preservação da ordem pública, o serviço de polícia ostensivo como um todo ele não nos oferece tantas possibilidades de interação com a comunidade, e uma interação qualificada mais isso é culpa nossa também, então assim, e porque nós nos predemos e nos permitimos também que é nosso trabalho, que só essa parte do nosso trabalho que fosse vista pela comunidade, então praticamente 90% do que nós fazemos fica invisível aos olhos da comunidade e nem sabem que a gente está atuando e nós se preocupamos com isso então algumas falhas que nós temos nesse processo de comunicação, com a comunidade, e o projeto do colégio militar como o PROES por exemplo então eles oferecem uma oportunidade de aproximação com a comunidade, no caso do PROES por exemplo, ele se limita à sala de aula, aos alunos que estão sendo assistidos pelo projeto o colégio da polícia militar ele transcende, já PROES os pais ficam sabendo? ficam sabendo através do filho participam da solenidade de formatura, no colégio da polícia militar não, o pai tem que participar da vida escolar ele assina um termo de compromisso com a direção da unidade e envolvido em todas as atividades então um dos nossos encaminhamentos, uma das nossas orientações é a busca desse envolvimento, então a realização das atividades e levar o pai dentro dessas escolas e participar das solenidades buscar momentos em que ele possa estar tendo sua presença física também na escola apoiar o projeto nesse desiderato dele, na qualidade do ensino dos seus filhos para que eles, para que o pai possa estar presente participando desse processo.

17. HOUVE ALGUMA RESISTÊNCIA DENTRO DA CORPORAÇÃO ? (DEVIDO A MISSÃO CONSTITUCIONAL DIVERGIR COMPLETAMENTE)

Ainda tem, existe muita resistência, então atualmente no Estado de Goiás, grande parte do meu efetivo e de policiais convocados, quer dizer eles estavam na reserva e que forma convocados para retornar o serviço ativo, para participar do projeto e nós presenciamos esse preconceito dos policiais que atuam na área operacional com os policiais que trabalham nas

unidades escolares, então fica com se fosse, sim tanto oficiais como praças, que existe ali uma certa discriminação, então alguns entendem como privilegio trabalha “ah você não tá na rua, você tá debaixo do ar-condicionado” então até as vezes, até e um comportamento até as vezes, e que merece melhor atenção que merece maior cuidado que partem do comando, que nós tenhamos oportunidade de estudar esse fenômeno mas e um fenômeno que realmente também um estudo científico nesse sentido, também ele e de fácil constatação, existe um certo preconceito em relação inclusive que gerar prejuízos inclusive em ascensão profissional então oficiais e praças pedem pra sair do projeto “Ah não eu estou entrando ascensão , concorrer a promoção eu tinha que voltar pra área operacional porque lá e mais valorizado do que aqui “ e realmente para o policial que está na ativa parece que realmente isso acontece, aparentemente esse trabalho desenvolvido dentro desse colégios militar e ai não e tão percebido internamente dentro da corporação mais externamente ele e uma , nós temos ai alguns policiais que se tornam verdadeiras referências do municípios onde trabalham nas unidades onde trabalham que dá uma projeção muito grande das pessoas e um retorno em torno de satisfação de reconhecimento em torno do trabalho muito grande.

18. QUAIS OS PROBLEMAS MAIS COMUNS QUE HAVIAM NOS COLÉGIOS ANTES DE SEREM MILITARIZADOS?

Normalmente violência, criminalidade, uso drogas, violência contra professores contra alunos, dentro das unidade esses são os problemas mais frequentes, a qualidade do ensino também até por contada situação de desordem.

19. COMO É FEITA A SELEÇÃO PARA OS PROFESORES CIVIS?

Essa o senhor já respondeu.

20. HÁ PROFESSORES MILITARES? COMO É FEITA SELEÇÃO PARA PROFESSORES POLICIAIS MILITARES?

Essa o senhor já respondeu.

21. SOBRE A COBRANÇA DE TAXA VOLUTÁRIA?

O Senhor já falou

22. SOBRE A RESERVA DE 50 % DAS VAGAS PARA DEPENDENTES DO POLÍCIAS MILITARES...

Isso era uma medida que foi tomada no início, e que nos preservamos ela nos nossos estatuto mais como algo simbólico do que como algo efetivo, pra você ter ideia a maioria absoluta de todas as nossas unidades não tem nem 2% de dependente militar, nós temos apenas cinco unidades que tem mais de 7% então são mais três unidades principais que é a do Cesar Toledo, o de Carvalho Ramos e o Vasco dos Reis são os únicos que chegam a 15%, 18%, nessa casa de 15 a 18 por cento de tenentes militares mas foi algo que nos preservou nos nossos regimentos e nos nossos estatutos como um , algo simbólico, olha pertence a polícia militar, então e nosso, o projeto é nosso, ele tá crescendo ele é um projeto nosso, mas essas vagas que não são preenchidas elas são revestidas no próprio processo de seleção, não sei se você já tomou conhecimento, mas antes nós fazíamos processo seletivo, então nos primeiros anos do projeto a seleção de alunos até por conta da , então nós fazemos um processo seletivo né uma prova de conhecimentos gerais de acordo ali com , normalmente como eu disse o ingresso era só no sexto ano e eventualmente no primeiro ano, porque as vezes dava pra criar turma no primeiro ano, então tinha essas turmas , esse momento de ingresso e era que era feito através desse processo seletivo que foi a também, então sobre argumentação de que nós tínhamos ótimos resultados porque nos selecionávamos nossos alunos escolhíamos os melhores e isso evidentemente favorecia o desenvolvimento das atividades mais que isso gerava uma exclusão e que nós estávamos então ali afrontando ali alguns aspectos da legalidade e que em virtude até dessa contemplação nos modificamos os nosso sistemas então a prova atualmente e feito por sorteio nesse momento mesmo nos estamos com edital para provimento para vagas abertas o período de inscrição iniciou se no dia 18 de setembro e vai até o dia 20 de outubro no dia 26 de outubro nos fazemos o sorteio, em cada uma das unidades faz o sorteio das vagas, o que me surpreendeu porque nós sempre resistimos ao sorteio nós tentamos primeiro metade por sorteio metade por seleção e não houve uma mudança dos resultados de uma forma geral, o surgimento do sorteio, e engraçado que até reforçou ainda mais as práticas pedagógicas adotadas dentro das unidades então não era a seleção que fazia com que nossos alunos tivessem esse rendimento diferenciado se comparado as demais da rede pública então e uma situação que nos surpreendeu

positivamente também quando eles falaram: “agora vocês vão ver o que é bom pra tosse”, então não mudou nada nosso alunos continuaram tendo seu rendimento superior.

23. NOS ÚLTIMOS ANOS TEM HAVIDO GRANDE POLÊMICA EM RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALGUMAS TEMÁTICAS. DESDE 2004, MOVIMENTOS COMO O "ESCOLA SEM PARTIDO" TEM QUESTIONADO À INSERÇÃO DE TEMAS COMO GÊNERO E SEXUALIDADE. COMO AS ESCOLAS SOB A GESTÃO MILITAR TRABALHAM CONTEÚDOS RELATIVOS À GÊNERO E SEXUALIDADE?

Bem, é esse trabalho é feito como em todo restante da rede, então trabalha os conteúdos trabalhados em sala de aula não sofre qualquer tipo de interferência, então a única inserção que nós fazemos dentro do projeto são conteúdos de civismo e cidadania então dentro desta disciplinas nós trabalhamos os princípios e valores que norteiam nossa instituição e também as práticas e os conteúdos relacionadas ao militarismo a ordem unida e ao culto ao símbolo e valores pátrios essas questões voltadas então para o militarismo.

24. NO MESMO SENTIDO, O MESMO MOVIMENTO QUESTIONA O ENSINO DE ALGUMAS DISCIPLINAS COMO HISTÓRIA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA. HOUVE ALTERAÇÃO NO CURRÍCULO E NO ENSINO DESTAS DISCIPLINAS?

Não nenhuma, aqui ainda chegou a situações que eles chegou a falar inclusive aquele programa da tv globo o profissão repórter, aquele Caco Barcelos chegou ao absurdo em falar que nas nossas escolas, um absurdo, nós usamos os mesmo livros de grande parte do Brasil mais são os livros do programa nacional do livros didático então eles chagaram ao absurdo de falar que nos interferimos no conteúdo falando que o período de 64 a 85 né tinha sido uma revolução e tudo mais que não era ditadura, então nós não interferimos o trabalha em sala de aula e os conteúdos eles vão de acordo com as orientações da secretaria do estado de educação, do ministério da educação então não existe uma interferência da polícia militar ou da gestão Da direção da polícia militar na direção dos conteúdos didáticos .

25. NO QUE TANGE AOS PROFESSORES CIVIS QUE NÃO SE ADAPTARAM AO NOVO REGIME?

Sim, alguns pediram pra sair, por questões ideológicas então não eu não quero, a outros que fizeram piquetes e tudo mais protestaram depois que perceberam o que eram na realidade, hoje em dia eles são até testemunhas então “ah eu era contra, eu fiz aqui, então tem foto minha eu fazendo protesto e eu, hoje eu vejo que tudo que eu fiz era que eu não conhecia as propostas” então verdadeiramente neste primeiro impacto teve para implantação do projeto principalmente naquele momento que eu te falei em 2013 pra implantação de 12 unidades ao mesmo tempo, então houve uma preocupação e uma articulação para o próprio sindicato pra politizar essa questão, então o sindicato acusava o governador de tentar sufocar os movimentos classistas par tentar implementação dos colégios militar, então caramba eles vão militarizar a gestão para impedir que nos façamos greve, então era esta argumentação de que era , então nos demonizavam o que era muito comum, demonizar a polícia militar, que e algo bem fácil de ser fazer, e não seria diferente aqui num processo como esse mais a verdade ela se impõem também, então já tínhamos um histórico nas outras unidades que nós já funcionavam como um colégio da polícia militar essas que passaram a funcionar num curtíssimo espaço de tempo questão de um dois meses todas essas resistências já haviam sido vencidas e acabaram favorecendo a implantação das outras unidades que sabe até depois de uma resistências (risos)

26. O SINDICATO DOS PROFESSORES SE COLOCOU CONTRÁRIO AO PROJETO? TEVE RESISTÊNCIA?

Teve, durante um grande período, alguns, então, um ano, um ano e pouco e tudo mais uma militância aquela raivosa, e tudo mais, mas como eu disse como eles não conseguiram argumentos vou nem falar , fatos que pudessem reforçar os argumentos que eles apresentam eles pegaram e disse olha não e bem isso até uma das próprias conselheiras que era que , quer e do Conselho Estadual de Educação que era que presidente do SINTEGO (NÃO SEI) ela hoje em dia ela , e uma das apoiadoras do projeto acho até que por vergonha ainda fica meio constrangida e tal, de hipoteca apoio ao projeto mas ela já não tem mais aquela visão preconceituosa, de antagonismo realmente ao projeto então já tem uma aceitação já tem uma compreensão , é um projeto pontual atende uma demanda pontual especifica que não e pra ser universalizado como alguns as vezes falavam “ah todas as escolas tem que ser assim” não, e um projeto que tem que ser uma opção dentro dessa pluralidade que a rede pública deve oferecer

de possibilidades para o acesso à educação então nós entendemos nosso projeto assim como algo pontual, sei que nós temos essa preocupação com a ampliação do projeto que nos , preservar essa qualidades, nós estávamos até falando nós estamos trabalhando, acho que o Rio de Janeiro, deve ter também um pop então acho assim que tem um operacional padrão nós temos aqui também um pop que norteiam todas atividades desde a abordagem até as ocorrências mais complexas nos , tamoz fazendo um procedimento aqui administrativo padrão para nossas unidades, para elas também terem um encadeamento para todo tipo de ocorrência, para todas as funções então que vai abranger desde o diretor até o componente das classes , toas as funções dentro da escola, todo, nós estamos fazendo um mapeamento de todas as funções que são necessária dentro desta gestão tentando identificar de uma forma bem precisa mesmo para oferecer também para todas essas unidades condições para encadeamento nesse sentido, cresceu muito , e nós temos que nos preocupar com a qualidade pra preservar essa qualidade nos temos que buscar a identificação das melhores práticas e a reprodução destas melhores práticas em todas as nossas unidades.

27. E OS ANTIGOS DIRETORES QUAL A FUNÇÃO QUE OCUPAM DEPOIS DO PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO? HOUVE RESITÊNCIA POR PARTE DELES?

Normalmente eles assumem a vice direção, das unidade eventualmente um ou outro saem por questão do eu até te explico talvez não mereça ser reproduzido, não e só pra você ter noção de conhecimento, então os diretores aqui das escolas eles tem uma gratificação, então eles significa aqui dobrar o salário dele então a vantagem do diretor da unidade e grande, ai ele permanece nessa condição e ai depois de uma negociação que nós fizemos na SEDUCI porque nossos policiais não recebem essa gratificação então tendo essa , deixa essa gratificação pro diretor com vice diretor, ai a SEDUCI então generosamente deixou mais até o final do mandato dele que aqui os diretores tinham um mandato de dois anos, em dois em dois anos são feitas as eleições e ai o que acontece e que depois de dois anos ele perde essa gratificação maior e passa a receber uma gratificação menor e isso evidentemente que desagrada eventualmente eles por terem, devem ser natural lá, aqui trabalharem pra duas escolas ai eles pegam e optam par ir para uma outra escola e buscar uma , ai normalmente eles buscam ser diretores de uma outra unidade candidatam numa outra unidade pra ser diretor de uma outra unidade mas a grade maioria pegam nessa então nós temos na grande maioria por exemplo a Miriam diretora do Hugo de Carvalho ramos ela tem a vice diretora lá tem 19 anos que já tinha esse cargo lá como vice

diretora a Cleia aqui também tá no cargo de vice diretora a muitos anos também, então normalmente eles acabam aderindo e permanecem, depois que conhecem o projeto eles acabam se apaixonando porque são pessoas vocacionadas que trabalham com muita dedicação, com muito amor pela educação e o projeto ele teria de algumas realizações e aí, então assim essa comunhão de esforços essa união com a comunidade essa captação de recursos permite a realização de projetos interessantíssimos então ali desenvolvimentos de na área pedagógica ele acaba sendo uma realidade isso acaba oferecendo pra quem está trabalhando ali um retorno muito maior do que de repente as frustrações que a gente enfrenta no dia a dia do que as dificuldades da rede pública

28. O NÚMERO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS É PEQUENA EM RELAÇÃO AO RESTANTE DA REDE

Tem um projeto de passar a gestão das escolas estaduais para organizações sociais que está sendo travada aqui até numa briga grande pelo sindicato, São mil e trezentas escolas e não estou achando aqui mais são mais ou menos assim e aí ele tem um número que pode passar por precisão, mas aqui na salinha do lado ela consegue aqui, se não tá ela consegue na hora.

- ❖ **Transcrição das entrevistas**
- ❖ **Entrevista com a gestão escolar do CEPMG - B**
- ❖ **Data 03/10/2017**

1. HÁ QUANTO TEMPO A UNIDADE NA QUAL É DIREORA FOI MILITARIZADA?

15 anos completou em fevereiro de 2017

2. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ A FRENTE COMO DIRIETORA?

Como diretora eu completo 2 anos no mês de dezembro e fiquei mais um ano na função de subcomandante.

3. QUANTOS ALUNOS TEM NA SUA ESCOLA?

1185 (mil cento e oitenta e cinco)

4. A SENHORA SABE DZER QUANTOS DESSES ALUNOS SÃO DEPENDENTES DE POLICIAIS MILITARES?

Não, de cabeça não sei, posso passar esse dado posteriormente, mas são ofertados metade das vagas para dependentes de militares só que geralmente não preenche nem 10% das vagas, então acaba sendo uma média de 10% de um, de um, de um ano pelo outro, que as vezes né, mas o, em torno de 10%, mas eu não tenho esse valor correto.

5. DENTRE A ESCOLAS DA REGIÃO A SUA ESCOLA SE DESTACA NOS ÍNDICES DE AVALIAÇÃO NACIONAL?

Sim, na prova brasil que é o IDEB, nós fomos a primeira regional né, na nossa região nós somos a primeira e nós somos a segunda do estado de Goiás. Então a primeira é a do Cesar Toledo aqui em Anápolis e a segunda é a nossa escola e no ENEM também né, apesar de não ter um ranking oficial é somente um, um, um ranking que, que, que, ofertado pra gente é, é um ranking é que ele não avalia a escola né, ele avalia aqueles alunos que fizeram, mas a gente sempre tá, geralmente em terceira colocação no ensino médio também, segunda ou terceira, eu não me recordo.

6. QUANTOS TURNOS SUA ESCOLA OFERECE?

Dois turnos, matutino e vespertino. Matutino ensino médio e vespertino ensino fundamental 2.

7. CONTEMPLA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO INANTIL?

Não nenhum ensino fundamental 1, porque o ensino fundamental vai até o 5º ano, a gente só a partir do 6º.

8. QUAL É FORMA DE INGRESSO NA ESCOLA?

No estado de Goiás hoje ela é o edital da forma de entrada que é por sorteio, então as vagas que é, cada escola tem, elas são ofertadas através de um edital, é publicado através de pelo edital - diário oficial - , onde são sorteadas todas as vagas entre dependentes de militares e civis.

9. QUANTAS VAGAS SÃO DISPONILIZADAS POR ANO NA SUA UNIDADE?

A média é de 120 (Cento e vinte) vagas na minha unidade.

10. TODOS TEM QUE SE CANDIDATAR PARA A SUA UNIDADE?

Isso, no edital fala que só pode se candidatar a uma unidade, então até em uma cidade onde a gente tem mais escolas da, da polícia militar, não pode fazer a inscrição em todas, ele vai ter que escolher uma pra poder concorrer naquela unidade.

11. OS PROFESSORES SÃO EM SUA MAIORIA POLICIAIS MILITARES?

Não, todos os professores são civis. Inclusive são professores da rede estadual de educação, então os professores eles são da, da, da rede pública, somente o professor da disciplina de cidadania que é uma disciplina que é específica dos colégios da polícia militar que é onde um policial militar auxilia, no nosso caso, ele auxilia com as aulas de ordem unida e de alguns princípios militares.

**12. QUAIS MODALIDADES DE ENSINO VOCÊS OFERTAM NA SUA UNIDADE?
VOCÊS TEM EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Sim, ela é inclusiva né, é uma escola inclusiva porque todos os alunos da educação especial ele a, ele estuda juntamente com os outros e conforme for diagnosticado é, qual é a situação de cada caso a gente dá um atendimento especializado com, sempre com o apoio da equipe multidisciplinar da subsecretaria de educação, subsecretaria que agora, que agora mudou o nome pra coordenação regional.

13. OS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR FORMAM PARA AS CARREIRAS MILITARES?

Não, em nenhum momento a gente forma pra carreiras militares e não tem nenhum tipo de segmento, nós formamos para a, um, igual a educação que é formada em todas as escolas públicas ou particulares no país então o aluno depois de terminar o ensino médio ele vai escolher a profissão que ele quiser através ou de, de vestibular, ou ENEM ou concurso público, enfim inclusive os índices de alunos que seguem carreira militar são baixíssimos e a maioria dos que seguem é, inclusive é dependente de militar, então ele já tava é, já tem uma, uma, um exemplo dentro de casa. Os que não são filhos de militares e que seguem carreira realmente é a minoria, é um caso ou outro, na nossa escola que já tem 15 anos a gente pode citar casos de quem já, hoje já é militar, que foi aluno nosso.

14. ANTES DA ESCOLA PASSAR PELO PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO, EXISTIAM MUITOS CASOS DE VIOLENCIA?

A nossa escola é atípica porque ela não era uma escola anterior, ela era um quartel da polícia militar e aí esse quartel que aí foi deixando de, a formação, antigamente da polícia militar ela era em cada batalhão fazia sua formação depois dessa formação do policial ficou concentrada em Goiânia na capital, então toda a estrutura do batalhão ela ficou meio que sem uso e foi quando iniciou o projeto dos colégios da polícia militar e se teve a, a, a ideia de se criar o colégio da polícia militar, em rio verde foi o primeiro no interior, então ela era um quartel, então nós não ocupamos nenhum prédio da secretaria de educação, aí foi criada a primeira turma né, primeiro grupo de alunos do colégio militar e a partir de então que foram construídas outras salas mas a gente ainda funciona junto com o quartel da polícia, com o batalhão da polícia militar, na mesma, no mesmo espaço físico, há uma separação de muros mas é todos na mesma área, no mesmo terreno.

15. SOBRE A COBRANÇA DE TAXA VOLUNTÁRIA. COMO VOCES SE COLOCAM DIANTE DESSE DIFERENCIAL EM RELAÇÃO AO RESTANTE DA REDE?

O próprio, o próprio nome já fala que ele é autoexplicativo que é uma contribuição voluntária, ela é optativa a gente só explica para o pai que ela é optativa, ela é opcional, mas ela é uma contribuição que é totalmente revertida em prol do aluno então caso não se tenha contribuição da maneira como se é esperado, como se precisa a gente vai investir conforme o

que a gente tem. Então por exemplo, com a contribuição a gente oferece aulas de reforço em outro turno, treinamento desportivo, cursinho aos sábados, para os, o preparatório para o ENEM, preparatório para o ensino médio, então, é, existem vários projetos que a gente faz com a contribuição além de manutenção física, por exemplo aquisição de ar condicionado, manutenção de ar condicionado, de câmeras de vigilância, é, enfim tem vários, inclusive de funcionários que são pagos pela associação de pais para poder complementar o nosso efetivo, então são vários projetos que a gente desempenha graças a contribuição, caso não haja contribuição a gente vai ter que ir cortando projetos até onde a gente tiver condições pra pagar, condições financeiras pra pagar.

16. E QUEM ADMINISTRA O DINHEIRO ADVINDO DA CONTRIBUIÇÃO VOLUNTÁRIA?

Essa contribuição ela é administrada pela associação de pais, associação de pais, mestres e funcionários. Só que ela só pode ser empregada na escola com autorização do conselho escolar que ele é composto pelo comandante da escola e mais uma, uma série de pessoas que fazem parte desse conselho. Porque isso? Pra não correr o risco de as vezes a associação querer fazer algo na escola que não seja da vontade da escola, então quem vai falar qual é a necessidade da escola é a escola, então esse conselho escolar que vai falar se a nossa prioridade nesse ano é construir um banheiro a mais ou se é adquirir novas carteiras porque as vezes as carteiras já estão sucateadas, enfim, esse gasto, esse emprego dessa verba ele é feito pelo conselho escolar, mas a administração ela é feita pela, pela associação de pais, então ai quem vai fazer os orçamentos, quem vai é, é, prestar a conta desse dinheiro todo é a associação de pais.

17. COMO AS ESCOLAS SOB A GESTÃO MILITAR TRABALHAM OS OS CONTEÚDOS RELATIVOS À GÊNERO E SEXUALIDADE?

Eles são trabalhados dentro das disciplinas específicas como a sociologia, filosofia e é da mesma forma que é trabalhado em toda a rede. Como eu disse os professores, eles são da rede estadual então nós não temos essa, essa doutrinação dentro de sala de aula. Dentro de sala de aula a regência ela é pelo professor conforme uma matriz curricular que vem pelo MEC, então nós seguimos a base desse normal, é comum, curricular e nós agimos conforme manda a legislação de educação e do MEC, então todas as, as diferenças e divergências elas são respeitadas, a gente tem que é respeitar essa diversidade e, mais de uma maneira que também

todos sejam respeitados naquele ambiente, então a gente promove juntamente esse respeito mútuo.

18. A ESCOLA ABRE UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO O SOBRE O TEMA DE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Dentro de sala de aula sim, dentro de sala de aula sim. Porque a gente acredita que esse é um debate que tem que ser feito mais íntimo assim, não é uma coisa que pode ser feito aberto pra uma escola toda ao mesmo tempo até mesmo pela diferença de faixas etárias, então cada professor conforme a, o livro didático também ne, porque isso também é acompanhado pelo livro didático, cada professor. Os livros didáticos inclusive na, na, na nossa escola, nos colégios da polícia militar é o mesmo das escolas públicas. Como que é? O MEC encaminha uma lista de, e os professores fazem uma escolha, a gente não interfere na escolha do professor. O meu professor de matemática escolheu um livro X, eu nem tenho habilitação pra falar pra ele escolher o Y, então exatamente o livro, é feito uma ATA, é feito um acompanhamento pela subsecretaria, pela coordenação regional, então assim isso não é em uma escola, isso é em todas, não é porque a nossa também é da polícia militar, todas as escolas seguem o mesmo, o mesmo projeto que é acompanhamento da tutoria, então tudo isso tem todo uma, uma rotina que nós seguimos e a gente segue todas as orientações e determinações tanto do comando de ensino como da coordenação regional.

19. A IMAGEM E O RELACIONAMENTO DA POLÍCIA COM A COMUNIDADE LOCAL MELHOROU COM DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO MILITARIZADA?

Sim, hoje a gente fala que a, o colégio da polícia militar é o maior projeto de polícia comunitária que a polícia tem ne, então é a maior vitrine que a polícia militar tem hoje no estado de Goiás é, se você for pesquisar no meio da população sobre o projeto da polícia, do colégio da polícia militar é quase mais de 90% de aceitação então, tanto é que é muito grande a procura por vagas nas nossas unidades, em todas elas a procura é muito grande, então isso é fruto de uma aceitação e por onde a gente vai, por onde é, em qualquer evento em todos os níveis sociais há o reconhecimento desse projeto desse, do quanto, e com relatos, testemunho de famílias, as vezes mudança de comportamento de filhos e, porque é simplesmente mais uma opção de, de, de educação né, a gente não quer que todos sejam militares mas a nossa tem os seus frutos.

20. DENTRO DA CORPORAÇÃO (POLÍCIA MILITAR) EXISTE ALGUM TIPO RESISTÊNCIA AO PROJETO DE MILITARIZAÇÃO?

Não, hoje eu acredito que é essa resistência não. Há um reconhecimento pelo, por parte do comando de que, de que realmente o projeto ele dá frutos e que ele é sim o maior projeto de polícia comunitária que a polícia militar tem e que reflete em segurança porque de fato nós fazemos segurança, no começo eu até acredito que tenha tido essa, essa confusão entre desvio de finalidade mas hoje se percebe que, que a segurança pública ela é feita dentro do colégio com a polícia militar, mas é claro que também uma parcela da tropa tem pessoas que não, que não concordam, que acham que, que talvez não tivesse que existir mas hoje eu particularmente não conheço ninguém que tenha algum tipo de resistência ao projeto não, todos reconhecem sim que o resultado, os resultados estão aí e falam por si.

21. OS ANTIGOS DIRETORES CONTINUAM NA ESCOLA OCUPANDO OUTROS CARGO?

Da minha unidade é, a maioria já aposentaram e somente um que está na ativa e está em outra escola da polícia militar também então ele ficou um tempo no, na atividade operacional e hoje ele tá comandando uma outra unidade da polícia militar, do colégio da polícia militar é, mas como a nossa vida de oficial ela é muito dinâmica a gente não fica no comando muito tempo então a gente tem que cumprir um pouco em cada unidade então a gente sabe que um tempo vai ser aqui outro tempo vai ser na unidade operacional. Já nasceu militar então todos os comandantes foram militares.

22. PORQUE VOCÊS NÃO USAM O TERMO “MILITARIZAÇÃO”

É porque como eu disse ele não é uma militarização da educação, a nossa educação é a mesma educação que é dada em outras escolas somente os princípios de administração é da polícia militar e os princípios dessa administração como a organização da rotina diária ela é militar, a apresentação da sala pro professor, mas o conteúdo que é ministrado dentro de sala de aula ele é o mesmo conteúdo da base nacional comum curricular, então ele, não existe uma militarização porque nós não tornamos as crianças militares, as crianças não são militares, os adolescentes não são militares, eles simplesmente pertencem a um colégio ministrado pela polícia militar e estão regidos por princípios na rotina que são da, do, do regimento escolar assim como outras, todas as escolas tem seu regimento nós temos o nosso regimento próprio.

23. QUAL O TERMO QUE COSTUMAM USAR AI INVÉS DE MILITARIZAÇÃO?

Que é um projeto, o nosso projeto é o colégio da polícia militar do estado de Goiás. E todas as escolas trabalham disso, agora a respeito de homofobia e toda essa situação é simplesmente respeito ao próximo e hoje os meninos não tem isso, isso é mais da nossa geração do que da deles, a gente não encontra neles essa homofobia, pelo contrário, quando um, falo na minha realidade, não sei aqui no Cesar Toledo, mas os casos de, de adolescentes que assumiram a homossexualidade eles se tornaram meio que pop stars na escola, eles foram assim, muito admirados (pela coragem), isso, e todo mundo quer ta perto, todo mundo quer ser amigo e não existe praticamente nenhum tipo, então isso é uma coisa muito mais da nossa geração e que a gente fica.

24. VOCÊS POSSUEM O PRGRAMA DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS O PROERD NAS ESCOLAS MILITARIZADAS?

Não, nós não temos porque o PROERD geralmente ele aplica, ele é aplicado pra quinto ano, então ele é aplicado nas escolas do município. Tem uma formação do PROERD que acho que é pra sétimo ou oitavo, sétimo ano, é tipo uma segunda fase, mas aí o que acontece, não sei aqui também, na nossa região só tem um militar que aplica o PROERD, então como ele não consegue atender todos as escolas a nossa que a gente já tem uma disciplina de cidadania pra poder complementar ele prefere ministrar nas outras escolas que não tem nenhum tipo de apoio da polícia. Pra poder popularizar mais.

25. ENTÃO VOCÊS TRABALHAM TEMAS COMO PREVENÇÃO ÀS DROGAS OU VIOLÊNCIA?

Isso, a gente trabalha na de cidadania e também na disciplina de sociologia, tudo isso é trabalhado com sociologia e filosofia.

26. E EM RELAÇÃO A DISCIPLINA DE HISTÓRIA, COMO VOCES TRABALHAM TEMAS COMO O DA DITADURA MILITAR NO BRASIL?

Nós nem temos acesso as aulas, não, acesso que eu digo assim, o professor ele ministra as aulas dele conforme o livro didático, não tem como mudar o livro, o livro ele ta lá, eu como diretora não posso ir lá passar um corretivo e mudar um termo, o termo está no livro, a gente não tem um livro próprio dos colégios da polícia militar de história, então não existe isso.

Existe uma confusão muito grande de quem está fora do colégio militar que ele acha que os nossos alunos eles são sim senhor e não senhor, mas na verdade os nossos alunos são os mais questionadores de direitos e deveres que tem em toda a rede. A partir do momento que você fez alguma coisa que vai contra o direito dele, que ele sabe muito bem quais são os direitos dele que são explícitos na agenda, ele vem com a agenda atrás da gente e fala assim: capitã, mas na agenda fala que eu posso fazer isso e eu fui chamado atenção por causa disso, eu posso fazer isso ou eu não to fazendo ou é porque é direito meu e não ta me sendo entregue. Eles vem atrás da gente com o direito dele na mão, então eles vem reivindicar, e é comum na nossa escola por exemplo os alunos, é, juntarem dois, três e chegar e falar assim, a gente quer fazer um projeto disso, então montam o projeto a gente ensina eles a fazer como e pensar, não é assim eu quero e vou fazer, não, vamos pensar, o que vocês pensaram nesse projeto, a a gente quer fazer isso, isso e isso, então vamos fazer isso, por exemplo, um projeto que nós temos é a radio, nós temos uma rádio durante o recreio, ai, como vocês pensaram nessa radio, não, essa radio todo recreio a gente vai passar música, que tipo de música, então vamos fazer uma coisa diferente, vamos selecionar quais músicas vocês vão passar, qual o estilo musical vocês vão passar cada dia, então monta um projeto escrito, mostra quem vai ser o professor ou um, um militar que vai ser o coordenador desse projeto e a partir disso a gente vai poder executar, foi feito uma reunião, eles apresentaram as propostas, então assim, tudo é feito para os alunos e eles são protagonistas da educação deles, então eles tem muita iniciativa no, no, na educação que eles estão recebendo, então quando acontece alguma coisa que também tolhe o direito deles, eles vem e falam, a gente, a gente, no regulamento tá isso, isso e isso e nós não estamos podendo fazer ou tá acontecendo isso o professor tal não tá dando aula e o militar tal, e aconteceu isso e olhou pra mim e eu não gostei e eles reclamam mesmo, isso em todos os colégios que você for, o aluno ele, mas o que que acontece, a gente fala, você pode falar tudo, mas tudo tem a maneira certa de se falar, não é através da desordem, não é através de, de bagunça, tudo tem a maneira certa, você pode reclamar do que você quiser mas faça da maneira correta, não é postando coisas que sejam levianas em rede social, não, qual que é o primeiro caso, vem até a escola e procura o seu direito, então faz que seja um documento escrito ou verbalmente e faça sua reclamação por escrito, caso você ache que não foi atendido procura uma instancia superior, vai no ministério público né, vai no comando de ensino e faça a sua reclamação, então assim, a gente ensina todos os meios deles terem os direitos, mas a gente fala, vocês tem direitos mas também tem deveres né, e hoje a nossa educação quando a gente vai falar com os pais, eles falam assim, mas isso é

só a educação que eu recebi na minha época, eu estudei em colégio de freira, ou eu estudei em colégio normal, todos os dias a gente tinha parada pra cantar o hino nacional, todos os dias a gente tinha que, a gente sabia cantar o hino da independência o hino da bandeira ou a gente, hoje em dia os meninos não sabem isso, então o que nós fazemos é basicamente o que nós e nossos pais receberam só que a gente usa uniforme e faz continência, um uniforme militar e faz continência, então assim não tem muita, a gente, vamos dizer assim, a gente não tá inventando muito a moda não, já era uma educação que era tradicional no Brasil e aí com o tempo ela meio que, que, que entrou numa cultura diferente e nós como um colégio de princípio militar a gente (resgatou esses valores), é a mesma cultura que a gente tinha antigamente.

- ❖ **Transcrição das entrevistas**
- ❖ **Entrevista com a Diretora A do Sindicato dos Professores de Goiás**
- ❖ **Data 05/10/2017**

1. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE AS ESCOLAS MILITARIZADAS?

Na questão da opinião pública, a sociedade goiana, anseia por uma boa escola, o governo de Goiás fez propaganda intensiva, sobre as escolas militares, criou se no imaginário da população comum de que escola militar e uma escolar boa e aí a escola pública não, como se a escola militar não fosse uma escola pública, e os militares fazem questão, de continuar levando isso avante, fazem questão a tal ponto que mudam o nome da escola. Não seguem, inclusive, a propostas pedagógicas da secretaria de educação, a única hora que o colégio militar faz questão de ser escola pública e na hora de colocar seus alunos para fazer o ENEM, para que eles entrem na cota do 50% nos ingressos de cotas de escola pública, aí nessa hora eles são escolas pública, tirando isso, eles não querem ser chamado de escola pública, eles fazem questão de esconder que os professores são concursados das escolas para rede pública.

2. OS PROFESSORES QUE NÃO DESEJAM TRABALHAR NA ESCOLAS DEPOIS DA MILITARIZAÇÃO O QUE ACONTECE COM ELES?

Selecionam os professores, então existe um processo de seleção, são selecionados, aquelas pessoas que por algum motivo não enquadra na forma de entender, agir de atuar a polícia eles simplesmente usam a palavra “convidado” a se retirar, a tal ponto, que lá no colégio militar de Palmeira de Goiás quase todos os profissionais de educação foram “convidados” a sair, lá tinha assédio moral do coronel contra os professores, professores chegavam a chorar : “diziam nós temos uma história de vida dedicada a essa escola o coronel falava assim: sua história de vida não me interessa a senhora não trabalhará aqui mais, e aí, eu fui na secretaria de educação eu expus esse problema para secretaria, qual a medida? Nenhuma, aí, a situação foi tão intensa, ele foi fazendo isso com tanta gente, tanta gente, que era tão absurdo, que por fim ninguém suportou que ele foi convidado a sair, esse coronel de lá, mas até aí, já tinha destruído todo corpo docente do colégio, a cidade inteira não suportava, então lá é um caso à parte , tem denúncia, tem inclusive processos, né, que os professores entraram, eu formalizei isso pra Secretaria de Educação. Tem problema? Toda hora.

3. E TEM PROFESSOR QUE PREFERE TRABALHAR NESSAS ESCOLAS?

Agora qual que é a questão que pra nós é séria? Como os colégios militares cuidam da disciplina dos alunos com muita ênfase, os professores gostam disso, porque, aí é mais fácil de se trabalhar com alunos porque os alunos não fazem barulhos, os alunos não conversam, não incomodam durante a aula, aí, muitas vezes que vamos conversar com alguns profissionais eles falam assim: não, eu prefiro trabalhar no colégio militar, mas, aí você pergunta mais porque, você prefere? Eles dizem assim: não e porque lá eu consigo dar minhas aulas mas porquê? ah porque lá tem disciplina, porque, lá tem um policial que fica na porta da minha aula, então os alunos ficam calados e eu do minha aula tranquilamente, me canso menos, outros dizem assim: gosta de trabalhar no colégio militar porque lá eu tenho segurança, eu falei mas você tem segurança lá dentro a hora que você vai pra sua casa você não tem segurança porque os miliar estão tudo lá dentro das escolas e é lá fora que a população está à mercê do bandidos e você estará também a mercê dos bandidos, é mais só deles saberem que eu sou professora do colégio militar, eles – bandidos - já não criam problema pra mim, se eles sabem que eu sou do colégio militar se sou professor do colégio militar eu sou mais respeitada.

4. A SENHORA COMO PRESIDENTE DO SINDICATO TEM LIVRE ACESSO À ESSAS ESCOLAS?

Tem situações, quando o sindicato vai visitar o colégio militar, pra conversar com os profissionais, porque os profissionais lá são da minha categoria são da Secretaria de Educação, da categoria que meu sindicato atua, então, muitas foram as vezes que tentaram criar empecilho até hoje, tentam mais eh conversamos, tivemos que conversar com o coronel, e não com a Secretaria de Educação, porque onde eu fui, porque eu fui barrada, pra entrar no colégio, aí os militares de plantão falavam assim: não. Eu não tenho autorização pra deixar a senhora conversar com os professores. Eu falei: eu quero saber que vai me impedir? Eu tenho liberdade estatutária, liberdade constitucional para conversar com a minha categoria e eu vim aqui para conversar com a minha categoria, e eu quero conversa com a minha categoria, e vou conversa com a minha categoria. Ele falou: não. Se eu não tiver autorização do coronel a senhora não vai entrar. Eu disse: eu vou conversar com a secretária de educação. Ele falou pra mim: a secretária de educação pode autorizar a senhora, mas isso não significa que a senhora vá falar aqui na escola, quem manda aqui nesta escola não é a secretária de educação é o coronel, aí eu peguei

e falei assim: você tem certeza? O coronel sabe do que você está falando? Não. Nós aqui seguimos o que o coronel diz. Aí eu falei: o problema seu. Você segue o coronel, eu não sigo coronel nenhum, eu tenho uma hierarquia que na minha profissão, a secretaria de educação é quem comanda as escolas, portanto, eu vou conversar e com a secretária de educação do Estado. Ele falou: pois é, ela pode autorizar a senhora, que a senhora não fala. Eu falei: você tem certeza que seu coronel, do que você está dizendo? Aí liguei. Eu falei, vamos fazer o seguinte: pra não ficar feio pra você, você vai ligar pro seu coronel e eu vou lugar par minha secretária de educação, e vamos resolver essa parada, porque senão, vai ficar muito feio pra você, você vai ter problemas seríssimos. Aí ele ligou para o coronel, quando o coronel descobriu que a presidente do SITEGO estava no colégio, o coronel ficou apavorado, especialmente, quando eu disse para o coronel. Aí ele quis falar comigo pelo telefone do policial lá. Aí ele disse: a senhora me desculpe não é nada disso. Isso foi uma confusão, a senhora tem toda liberdade de falar o que a senhora conseguir pra sua categoria pra nós é muito bemvinda. Aí eu falei: até porque vocês não vão lutar pela causa da educação, ou, os senhores estão na pauta? O senhor não luta né? O senhor reivindica salário pros trabalhadores da educação? O senhor não reivindica, o senhor não reivindica da sua patente pra minha categoria. O senhor reivindica melhoras de trabalho? O senhor não reivindica. Aí ele falou assim: não. Eu tenho convicção do seu trabalho, tenho respeito. Aí saiu pela tangente e disse que tem uma relação boa com a secretária, que não era isso, viu que ia criar um problema grande e saiu pela tangente. Neste caso muitos dos lugares a gente tem que conversa, agora a gente, só entra nas escolas se eles permitirem, se não permitir, por isso nós estamos orientando nosso pessoal. como eles tem o hábito de serem bastante educados, a gente conversa com diretores do colégio, nestas escolas a gente não conversa com diretor do colégio, a gente conversa com o coronel.

5. AS ESCOLAS MILITARIZADAS ESTÃO NO RANKING DAS MELHORES NOS EXAMES NACIONAIS. O QUE TEM DIZER SOBRE ISSO?

Então é muito desrespeitoso com o restante da minha categoria. Porque? Porque eles selecionam os alunos, aluno que tirar nota baixa. Por que eles tiram nota alta no IDEB? Por que os colégios militares têm nota alta no IDEB? Tem nota alta, e aí eu vou fazer uma grande denuncia, tem nota alta, porque os alunos que estão com notas baixas são convidados a ser transferir para uma outra escola, como o IDEB avalia? Duas coisas, o IDEB avalia, a nota do

aluno, a produtividade dos alunos, portanto, avaliação dos alunos, e o IDEB avalia se o aluno abandonou, se tem evasão, são dos conceitos que o IDEB avalia e busca compreender na escola, pra não abaixar o IDEB não pode dizer que ela abandonou, tem que dizer que ele transferiu, pra onde? Ninguém sabe, se ele transferiu de verdade ninguém sabe, se ele parou de estudar a secretaria não sabe, sabe apenas que deu uma transferência pra ele, porque? Porque aquele aluno ele e “convidado” a sair do colégio, com a desculpa que ele não se adaptou as normas e as regras dos colégios, ora, não e porque ele não se adaptou, se ele não teve os rendimentos que a escola exige ao invés da escola, se dedica para ele melhorar o rendimento desse aluno que está fraco na produtividade, no rendimento dele ele e convidado a mudar de escola, pra que? Pra que o IDEB da escola , fique sempre nos primeiros patamares, por isso, tem a seleção de professores , têm seleção de alunos, tem 10,20, 15, 20 e 25 militares em cada escola, fazendo a guarda, sendo coordenador disso daquilo sendo coordenador nas escolas públicas normais, aquela lá da periferia que ninguém quer as escolas militares incrível que o governo entregar a melhor estrutura, da melhor escola, que tenha naquela cidade, aqui em Goiânia as melhores escolas que estruturalmente dizendo, Hugo de Carvalho Ramos, Vasques dos Reis, foram entregues pros militares eram escolas tidas como escolas modelos. Aí como eu tenho a melhor estrutura física, eu tenho as melhores profissionais, porque, eu já selecionei, eu tenho melhores estudantes porque são escolas centralizadas porque aí a classe média alta, que até então não tinha ou não vinha tendo dinheiro pra pagar filhos em escolas privadas e não gostaria de ter seu filho numa escola pública. Aí qual foi a desculpa? Aí a gente cria, a gente cria uma escada, um elevador, a gente cria, uma outra classificação. Qual é a outra classificação? Não. Eu estudo no colégio militar, não é uma escolar pública, é um colégio militar, e aí o conceito então é um colégio bom, então lá meu filho vai apreender.

6. SOBRE A COBRANÇA DA TAXA VOLUNTÁRIA?

É um outro fator, lá os pais também nessas escolas pagam taxas, todos, o que é proibido pela constituição cobrar taxas a escolas públicas, ora, como, eu tô dizendo as escolas militares não são tidas como escolas públicas, tanto pela secretaria de educação, pelo ministério público, que não faz nada, que continua cobrando, aí você vai através ai eles falam assim, não mais não e uma taxa não e obrigatório se a pessoa não tiver dinheiro não precisa pagar. Mentira! Eu coloquei meu filho num colégio militar de propósito, pra testar, se eu não pagasse as mensalidades eu se quer poderia pegar a transferência do meu filho, que mal aguentei ficar lá

um ano aliás não aguentei eu tirei meu filho, porque os militares chegaram ao ponto, de no restaurante que meu filho alimenta e brigar com meu filho que estava num restaurante próximo ao meu apartamento porque meu filho estava com a farda fora da calça, a camisa fora da calça, por dentro, ele tinha que usar , não podia usar camisa aberta, então, um calor medonho, tem que tá abotoada, ai ele estava num restaurante alimentando, fora da escola totalmente, ai os militares danando com meu filho fora da escola, ora, respeita meu filho, uma coisa e exigir o que eles queriam lá dentro, o que já uma coisa ruim, eu fui convidada duas vezes a ir pra escola pra ouvir o sermão, dentro da escola, porque, porque meu filho gosta de questionar as aulas e como ele filho de uma professora, porque, eu sou professora, sou professora a 25 anos da rede, sou pós graduada, meu filho sabe questionar e questiona as coisas e lá não podia questionar, eu fui convidada inúmeras vezes pra ir lá, porque ,meu filho questionava as aulas e não pode questionar, não pode questionar as avaliação, não pode questionar o que se estar sendo aplicado, não pode questionar nada, então essa eu mal suportei, aguentar meu filho ficar lá e eu fiz questão de ver se meu filho podia ser transferido sem pagar. Não, não transferi senhora, se a senhora não pagar as mensalidades a senhora não pega a transferência. E, é uma mentira! Agora porque ninguém toma providência? Porque, é polícia militar, todo mundo tem medo.

7. PORQUE A PROCURA POR ESSAS ESCOLAS É GRANDE?

Mas porque todo mundo que colocar seus filhos lá? Porque o mundo das drogas hoje está aí e aí ninguém quer seus filhos nas drogas, como ninguém quer seus filhos pensam que estar escapo colocando num colégio militar, agora fica a grande questão. O que a gente precisa? É ter policiais militares dentro da escola ou ter segurança fora nos bairros na região da escola? Porque, aí eu tô enchendo os colégios tudo de policial e eu quero repetir uma frase aqui, que eu já repeti pra secretaria inúmeras vezes: as escolas públicas de Goiás não precisam de militares, precisam de professores. São 8 anos sem concurso público para professores, hoje nós não temos professores nas escolas faltam professores faltam de tudo, mais especialmente professores e aí eu vou colocando militar que ninguém contesta, aí eu não preciso, aí eu tiro, o militar que tinha que estar fazendo a segurança nos bairros, nas ruas, o militar adora porque ele tá fora de perigo fazendo serviço burocrático dentro da escola, vendo aquele um monte de gente andando pra lá e pra cá com um revólver na cintura, eu quero e ver, porque dentro da escola e um absurdo ter um revólver dentro da escola e eles andam pra baixo e pra cima com revólver intimidador na cintura, aí lógico que os meninos ficam em silêncio mesmo, os meninos ficam calados, é um

silêncio absoluto, sem falar que ainda tem câmara dentro da sala de aula, então tem câmara dentro da sala de aula, em que os coronéis, os comandantes e o major, o povo que está lá comandando, ficam sabendo o jeito que o professor está dando aula, isso não é pra fiscalizar não só o aluno não, é pra fiscalizar também o professor pra saber que tipo de aula o professor está dando pro aluno, então fiscaliza o professor, fiscaliza o aluno só não e fiscalizam os próprios militares, porque ninguém sabe pra onde está indo o dinheiro da caixinha escolar, aí ninguém fiscaliza os militares. O que eles fazem? Essa é uma pergunta que eu já fiz muitas vezes, o que eles fazem com o dinheiro arrecadado dos alunos? Par onde vai esse dinheiro? Eles prestam contam pra quem? Nunca ouvir falar que eles prestavam contar ou pra secretaria de educação ou para os pais que pagam a matrícula e pagam a mensalidade, nunca ouvir falar que eles prestam contam pra alguém. E aí né, sabe Deus pra onde vai isso, eles passam uma “tintinha” lá na escola pra dizer que está bonita e ficar por isso mesmo, ninguém sabe pra onde está indo o dinheiro. Cê entrar lá, igual outro dia que eu entrei na escola, tava lá um cara contando um viés de dinheiro, pra onde vai esse dinheiro? Eu perguntei: Vai pra caixa escolar. Então perguntei: a caixa escolar tá no nome de quem? Quem sabe me dizer? Que tá no nome de quem, quem prestar contas? O Ministério público já passou a saber disso, porque o ministério público não faz nada sobre este caso? Eu queria saber se um colégio militar fosse boa de verdade, se elas dessem conta de ressocializar o, as crianças que estão num regime reeducando, com tornozeleira né, porque eles não vão cuidar dessas crianças, que tão presas, porque já que eles estão tão bons, eles poderiam cuidar dessas crianças que tão no processo de reeducando por inflação porque não podem usar a palavra “presos” né, tem que usar a palavra reeducando, mas tão presos, então porque não cuidam dessas crianças, desse jovens se eles são ótimos, esse é o desafio que eu faço, pro colégio militar se eles são bons se bom dos melhores é fácil eu queria saber se eles são bons das crianças lá da periferia lá, dos jovens que são presos por processo de reeducando que estão aí enveredados das drogas, na bandidagem, porque eles não são bons? Com esses jovens? Porque eles não mostram toda essas capacidades e potencial de reeducando dessa juventude que está presa por algum motivo. Ora, então eu vou cuidar dos melhores alunos, dos alunos, querem uma escola boa para irem pra universidade, que são oriundo da classe média, média alta, que não quer pagar escola privada porque não tá dando conta, é lógico, o poder de renda de todo mundo caiu, porque tá todo mundo com a corda no pescoço. Aí todo mundo faz o quê? Quer fazer um disfarce, então, eu ponho meu filho na escola militar e aí passa a ser divulgado porque o governo gosta disso, você vai numa prefeitura joga,

pergunta pro prefeito, qual pedido que é feito para o governador? Vai lá pro deputado da região, qual o pedido que a população faz pro deputado da região? “**ah** eu quero uma escolar da polícia militar na minha cidade”. Porque? Porque é uma escola boa , agora nós, do sindicato achamos que tem que ter o direito, não de uma escola boa, tem o direito todas as escolas públicas serem boas, não é porque a pessoa é pobre, da periferia que tem que ter uma escola ruim, que ninguém quer ir pra lá, e que não tem nem professor que não quer ir lá, e aí ninguém olha pra aquela escola que fica abandonada, aí essa escola pode ser de qualquer jeito, essa criança porque é pobre é fadada a ser jogada fora dos mercados de trabalho, a não ter perspectiva de vida a não ter uma outra profissão, um potencial a ser desenvolvido, um aspecto cultura a ser ampliado, nada. Então a história está dizendo que ela está naturalmente fadada a ser rotulada, de estar a margem da sociedade, se ela está à margem da sociedade não é de se estranhar porque tantos marginais estão dentro da criminalidade e tudo mais. Esta é a história, a gente se preocupa em construir presídios e não se preocupa em investir em professores, em ter professores, por isso eu repito não precisamos de ter militares dentro da escola. Nós precisamos de professores e bons e valorizá-los, lá fora da escola. Aí sim, nós precisamos de segurança pra população, que nós não temos, não adianta, eu tirar a polícia militar de dentro e dos quartéis e colocar nas ruas, não eu coloco dentro das escolas, como, se dentro da escola eu tivesse bandido, não eu tenho estudantes, temos jovens, crianças nós não precisamos dessa formação.

8. EXISTE PARCERIA PÚBLICO PRIVADO?

O que acontece aqui em Goiás é diferente da OS que a secretaria que implantar em outras escolas que também serão as melhores, tá , nos demos conta até agora de segurar já se passou um tempo, já se passaram três anos, nós estamos conta de segurar, porem ninguém que ir no papagaio que sei lhe perdeu as botas lá, agora nesse caso por exemplo as OS, as escolas militares, elas são públicas ,elas não, são entregues para OS não tem uma empresa lá, tanto é que , que o coronel a uns tempos a traz chegou a desabafa comigo, falou Bia, nós não queremos mais escolar militar não, não quero mais não, não estamos dando conta”