



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

MARCELO VAZ NUNES

**A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS: UMA REFLEXÃO
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E CIDADANIA NA MILITARIZAÇÃO DO
COLÉGIO ESTADUAL NIVO DAS NEVES.**

CATALÃO - GO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcelo Vaz Nunes

3. Título do trabalho

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS: Uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Jeanne Silva, Professora do Magistério Superior**, em



01/07/2022, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO VAZ NUNES, Discente**, em 04/07/2022, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3009035** e o código CRC **E470EBF0**.

MARCELO VAZ NUNES

**A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS: UMA REFLEXÃO
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E CIDADANIA NA MILITARIZAÇÃO DO
COLÉGIO ESTADUAL NIVO DAS NEVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores. Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientadora: Dr.^a Jeanne Silva

CATALÃO - GO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Nunes, Marcelo Vaz

A militarização das escolas públicas em Goiás : Uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves / Marcelo Vaz Nunes. - 2022.
146, f.

Orientadora: Profa. Dra. Jeanne Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas.

1. Militarização. 2. Autoritarismo. 3. Democracia. 4. Cidadania. I. Silva, Jeanne, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **106** da sessão de Defesa de Dissertação de **Marcelo Vaz Nunes**, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00m, remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS: Uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Professora Doutora **Jeanne Silva - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)** “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Gilberto César de Noronha - (UFU)** membro titular externo “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” e a Professora Doutora **Luzia Márcia Resende Silva - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, membra titular interna “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Jeanne Silva**, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jeanne Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2022, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luzia Márcia Resende Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2022, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto César de Noronha, Usuário Externo**, em 30/06/2022, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2929569** e o código CRC **8EE7D376**.

30/06/2022 17:04

SEI/UFG - 2929569 - Ata de Defesa de Dissertação

Referência: Processo nº 23070.027653/2022-21

SEI nº 2929569

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus pela oportunidade de ingressar no mestrado e prosseguir na pesquisa e no curso em meio a tantas turbulências. O período de duração do mestrado 2019-2022 foi desafiador, enfrentamos situações difíceis como a pandemia, sofremos a perda precoce de amigos e parentes, presenciamos cenas lamentáveis de negacionismo e teorias conspiratórias em meio a um alto número de vítimas da doença, situação que nos levou a redirecionar a pesquisa, mas apesar do grande desafio, mantivemos a esperança e a confiança em Deus, na ciência e na capacidade humana de trazer a solução científica para a doença.

O recorte temporal do nosso curso foi marcado por incertezas, as aulas presenciais foram substituídas pelo formato online, tivemos que nos adaptar à nova realidade imposta pela pandemia, o que nos proporcionou refletir sobre a importância da escola formal, do contato social e da educação pública. Os tempos pandêmicos descortinaram a desigualdade social e as dificuldades econômicas da maioria das famílias brasileiras e a falta de estrutura do sistema público de ensino para proporcionar o acesso dos alunos as aulas online.

Apesar de todos os desafios, fomos resilientes e conseguimos conciliar o trabalho na sala de aula e a pesquisa no mestrado, graças à colaboração e o incentivo da minha família, principalmente da minha amada esposa e companheira de todas as horas: Sheley Bernardo Nunes e aos meus filhos Marco e Miguel que sempre estiveram comigo nos momentos mais difíceis.

Também ressalto a importância de meus pais: Ivan Nunes (*in memoriam*) e Virgínia Vaz Nunes, que com muito esforço, me concederam a oportunidade de frequentar a escola e chegar até aqui, ambos sempre acreditaram no potencial de transformação da educação e jamais permitiram que eu desistisse dos estudos.

Ao longo do curso e da pesquisa e diante dos desafios por compreender a militarização das escolas e o recrudescimento da formação cidadã, foi fundamental para a continuidade da pesquisa, a orientação, incentivo e a motivação da Dr.^a Jeanne Silva que não mediu esforços na colaboração, sugestão e redirecionamento dos trabalhos para conclusão dessa pesquisa.

E por fim agradeço ao programa de Mestrado da UFCAT, que através de seu quadro de professores, coordenadores e funcionários, conduziram de maneira segura e responsável esse período tumultuado de pandemia, compreendendo a importância das medidas de segurança e isolamento.

RESUMO

Essa pesquisa buscou por objetivo refletir sobre a expansão da militarização das escolas públicas em Goiás, analisando o contexto histórico na implantação do modelo, no Colégio Estadual Nivo das Neves e as transformações que a unidade de ensino sofreu a partir da criação de uma nova unidade de CEPMG, experiência da qual vivenciei por dois anos (2016-2018) e que nos direcionou a necessidade de conhecer esse processo e trazer para o debate público reflexões sobre o modelo proposto de formação nesses colégios. Os tempos pandêmicos redirecionaram a pesquisa, para uma análise documental através de fontes como jornais, revistas, artigos e dissertações de autores e autoras como: Cibele de Souza; Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz; Neuza Souza Rego Ferreira, Miriam Fábria Alves e outros, que versam sobre a temática da militarização das escolas em Goiás. Esse modelo de gestão militar foi criado em 1999, posteriormente expandiu-se pelo Estado chegando ao número de 60 (sessenta) unidades, transformando em principal ação política para a educação nos governos do PSDB em Goiás, ganhando projeção nacional e maior visibilidade com o contexto do golpe político-civil e midiático que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e abriu caminho para o autoritarismo e as ideias neoliberais na educação como a tentativa de privatização do ensino, através da implantação das Organizações Sociais (O.S). A resistência a essa onda neoliberal, resultou em greves dos profissionais da educação e no processo de ocupação das escolas públicas pelos jovens secundaristas em 2015, levando a educação ao eixo central da polarização política, abrindo caminho para ideias reacionárias como o *Projeto Escola Sem Partido* e a militarização das escolas, inspirada no modelo de Goiás e outros Estados, transformou-se em um projeto nacional após a eleição de Jair Messias Bolsonaro, contrariando todos os documentos curriculares e a legislação educacional que enfatiza a formação democrática, em contrapartida analisamos também o processo de ocupação das escolas pelos jovens secundaristas que ocorreu concomitante aos ataques reacionários e privatistas na educação, a experiência pedagógica protagonizada pelos estudantes, demonstraram um modelo oposto a formação e a cidadania proposta pelo modelo militar, levando a reflexão sobre os valores democráticos pretendidos nos documentos curriculares e na legislação e a urgente necessidade de desmilitarização das escolas.

Palavras-Chave: Militarização escolar. Autoritarismo. Democracia. Cidadania.

ABSTRACT

This research aimed to reflect on the expansion of the militarization of public schools in Goiás, analyzing the historical context in the implementation of the model in the Colégio Estadual Nivo das Neves and the transformations that the teaching unit suffered from the creation of a new unit of CEPMG, an experience I experienced for two years (2016-2018) and which led us to the need to know this process and bring reflections on the proposed model of training in these schools to the public debate. Pandemic times redirected the research to a documentary analysis through sources such as newspapers, magazines, articles and dissertations by authors such as: Cibele de Souza; Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz; Neuza Souza Rego Ferreira, Miriam Fábila Alves and others, which deal with the theme of militarization of schools in Goiás. This model of military management was created in 1999, later expanded throughout the State, reaching the number of 60 (sixty) units, transforming it into the main political action for education in the PSDB governments in Goiás, gaining national projection and greater visibility with the context of the political-civilian and media coup that resulted in the impeachment of President Dilma Rousseff and paved the way for authoritarianism and neoliberal ideas in education, such as the attempt to privatize education, through the implementation of Social Organizations (O.S). Resistance to this neoliberal wave resulted in strikes by education professionals and in the process of occupation of public schools by high school students in 2015, leading education to the central axis of political polarization, paving the way for reactionary ideas such as the School without Party and the militarization of schools, inspired by the model of Goiás and other states, became a national project after the election of Jair Messias Bolsonaro, contrary to all curricular documents and educational legislation that emphasizes democratic formation, on the other hand, we also analyze the process occupation of schools by high school students that occurred concomitantly with reactionary and privatist attacks on education, the pedagogical experience carried out by students, demonstrated a model opposed to training and citizenship proposed by the military model, leading to reflection on the democratic values intended in the curricular documents and in legislation and the urgent need to demilitarize schools.

Keywords: School Militarization. Authoritarianism. Democracy. Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

ANL- Aliança Nacional Libertadora
APM- Academia da Polícia Militar
APMF- Associação de Pais, Mestres e funcionários
CEPMG- Colégio Estadual da Polícia Militar
CEPMG- Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
ENEM -Exame Nacional do Ensino Médio
ESG- Escola Superior de Guerra
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBAD- Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES- Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC- Ministério da Educação
MPG- Mobilização dos Professores de Goiás
OSPB- Organização Social e Política Brasileira
PCB- Partido Comunista Brasileiro
PECIM- Programa Escola Cívico- Militar
PFL- Partido da Frente Liberal
PMDB-Parido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE- Plano Nacional de Educação
PSDB-Partido da Social Democracia Brasileira
PSL- Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SINTEGO- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UNB- Universidade Nacional de Brasília
UNE- União Nacional dos Estudantes
USAID- Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CAPÍTULO I – A ENTREGA DAS ESCOLAS PÚBLICAS À GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA POLÍCIA: O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL NIVO DAS NEVES.....	28
2.1. As ocupações das escolas em Goiás: uma reflexão sobre o exercício da cidadania	76
CAPÍTULO 2 - OS VALORES EM CONFRONTO: A CIDADANIA PROPOSTA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO ESCOLAR.....	92
4. Considerações Finais	133
5. REFERÊNCIAS	139

1. INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil têm sido alvo de intensas críticas, os resultados das avaliações nacionais colaboram para validar esse discurso frente a população. Inúmeras causas apontam para a suposta ineficácia do ensino: falta de recursos, indisciplina, e violência são alguns dos problemas recorrentes que criam esta imagem negativa do atual modelo e gestão da escola pública.

Diante dessa realidade é comum em nosso país e no Estado de Goiás a existência de alternativas políticas imediatistas para o setor da educação, ideias sem cunho científico pedagógico, que surgem de maneira autocrática por meio de decretos do poder executivo, inspiradas em narrativas neoliberais, originadas nos Estados Unidos e Inglaterra através dos primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher que inauguraram discursos que celebram a eficiência da iniciativa privada em detrimento ao setor público.

Em Goiás, a partir de 2015, o governo de Marconi Perillo (PSDB), criou uma proposta de passar a gestão das escolas públicas às Organizações Sociais (O.S.), de iniciativa privada, sem qualquer estudo ou diálogo com a comunidade escolar, apoiado na justificativa de que a escola pública e o funcionalismo em geral necessitam de um choque de gestão¹, medida que se inspirou na gestão do PSDB de Minas Gerais entre os anos de 2002 a 2005.

Como professor da rede pública participamos de palestras que discutiram o tema da terceirização do ensino e seus eventuais impactos na educação em Goiás, porém no início de 2015, começaram algumas mobilizações docentes que resultaram em greves e ocupações de escolas por meio do movimento dos jovens secundaristas. Após várias denúncias por parte de professores, sindicatos e a pressão do Ministério Público, o governo recuou em sua ideia inicial de repassar a gestão das escolas à iniciativa privada, porém um novo fenômeno ganhou força na educação estadual, a intensificação da militarização das escolas públicas goianas.

¹O programa Choque de Gestão, implementado no estado de Minas Gerais, é um exemplo deste tipo de proposta. Posto em prática durante o governo Aécio Neves, o referido programa preocupou-se principalmente, em seu período inicial, com a correção do equilíbrio fiscal, solucionando os problemas financeiros do estado. Além disso, apresenta como outra de suas características marcantes o foco em resultados, acompanhado de uma grande ênfase no planejamento de curto, médio e longo prazo (SOARES; DARBILLY; VIEIRA, 2010, p.2)

Observamos que esse novo movimento de militarização na educação do estado de Goiás, intensificou-se após a tentativa do governo, sem sucesso de implantar o sistema de Organizações Sociais (O.S.) na educação por meio da terceirização dos serviços em 2016. A substituição das instituições públicas de gestão civil pela gestão militar, evidenciaram um momento de grande reflexão a todos professores e funcionários da educação.

Diante desse contexto de incertezas e mudanças na educação pública em Goiás, buscamos compreender as questões que motivaram o governo a optar pela implantação de um número cada vez maior de unidades de colégio militares, bem como entender a gênese de todo esse processo de militarização das escolas públicas em Goiás.

Essas escolas em Goiás têm sua origem em uma legislação do período militar, a Lei nº 8.125², de 18 de junho de 1976, inicialmente voltadas para a formação militar de praças e oficiais. No entanto, no ano de 1998, a PM solicitou autorização ao Conselho Estadual de Educação, para oferecer o ensino fundamental e médio no colégio da Academia da Polícia Militar. De acordo com as informações do portal do Colégio Estadual da Polícia Militar (CEPMG) podemos constatar que:

O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás - CPMG foi criado pela Lei 8.125 de 1976, que trata da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, mas somente depois de 23 anos, foi ativado pela portaria de nº604 de 19 de novembro de 1998, iniciando seu funcionamento com 440 alunos nas instalações da Academia de Polícia Militar, com apenas 6 salas de aula, nominado Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão. Após seis meses de funcionamento, recebeu do Delegado Metropolitano de Educação a época, um prédio contendo 11 salas de aula, onde foi instalada a unidade Vasco dos Reis se transformaram em uma extensão da nova unidade criada, conquistando autonomia administrativa a partir de 2003 (CEPMG, 2019).

Esse formato de educação oficializado no primeiro mandato do governador Marconi Perillo (PSDB) entre os anos 1999 e 2002, começou com um número reduzido de colégios e atualmente de acordo com o portal do

² Lei que institui a criação de uma diretoria de ensino, com um “órgão de direção setorial do sistema de ensino, que incumbir-se-ia do planejamento, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças” (GOIÁS, 1976, Art.17).

CEPMG, o número de colégios militarizados corresponde a 60 unidades, abrangendo 47 municípios, sendo 8 colégios na capital e 52 no interior do estado, que no ano de 2018 constava 63.595 alunos matriculados, cerca do equivalente a 12,4% da rede estadual.³

A militarização conta com grande apelo popular principalmente nas cidades do interior, onde grupos políticos aproveitam o caráter populista dessas medidas e reivindicam mais colégios militares, o resultado é a multiplicação de unidades escolares militarizadas.

Diante da implantação dos colégios militares no Estado de Goiás, muitos professores e alunos foram surpreendidos com medidas governamentais autocráticas que definiram a instalação dessas instituições. No Colégio Nivo das Neves, na cidade de Caldas Novas, foi um pouco diferente pois, a implantação deste colégio militar era esperada por uma parte do grupo docente e representantes da comunidade escolar, desde o ano de 2006.

Para compreender a trajetória desse colégio até o processo de militarização é necessário analisar o contexto que envolveu a instituição, marcada por um episódio de violência no ano de 2006, quando o diretor da escola foi assassinado, nas proximidades do colégio, fato que desencadeou uma onda de indignação e protestos na cidade de Caldas Novas, pela busca de justiça. Esse lamentável acontecimento também favoreceu o desejo de alguns docentes e da própria comunidade escolar pelo projeto de implantação imediata da militarização no Colégio, como forma de recuperar a segurança, a tranquilidade e a normalidade funcional da instituição.

Quatro anos após a morte do diretor, a ideia de militarização da escola permanecia como principal objetivo de uma parte significativa de professores e representantes da comunidade escolar, que consideravam a necessidade da presença contínua de militares no interior do colégio, devido aos frequentes atos de indisciplina de alguns alunos e principalmente pelo medo constante de professores, coordenadores e direção em fazer cumprir as medidas previstas no regimento escolar.

³ 12,4% dos alunos de Goiás estudam em colégios militares - *O Popular* Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/cidades/12-4-dos-alunos-de-goi%C3%A1s-estudam-em-col%C3%A9gios-militares-1.1667183>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

O grupo gestor e os docentes passaram a conviver com o medo constante, havia ameaças anônimas a coordenadores e professores, qualquer atitude indisciplinar dos alunos gerava apreensão, era um contínuo estado de tensão que se agravava pela dificuldade de manter o controle psicológico, diante de situações rotineiras de uma escola pública.

A busca de uma solução rápida intensificou a ação de professores e grupos políticos locais, que viabilizaram no ano de 2010, o lançamento de um Projeto de Gestão Compartilhada do Colégio Estadual Nivo das Neves com a Polícia Militar. O comandante do 26º Batalhão da Polícia Militar, Major Heber de Souza Lima, trouxe a ideia de um projeto adotado na cidade de Porangatu onde já havia uma unidade escolar funcionando no formato de cooperação com a polícia, conforme relata a matéria do Jornal Local:

O Comandante do 26º Batalhão de Caldas Novas, Major Heber de Souza Lima foi buscar na cidade de Porangatu um exemplo que poderia dar certo em Caldas Novas, que é a gestão compartilhada aplicado nas escolas estaduais, esse projeto consiste na participação ativa da Polícia Militar na correção disciplinar do colégio com um todo, ou seja, a PM passa a fazer parte do conselho de ensino da escola como se fosse um cidadão da comunidade e a partir daí começa a interagir com professores e alunos no seu dia a dia. A Polícia Militar passa a empregar de forma dosada a sua disciplina militar dentro das escolas da seguinte forma; no cumprimento de horários, frequência nas aulas, cumprimento rigoroso do regimento interno do colégio, onde com essas diretrizes e a fiscalização da PM o aluno passa a ter verdadeiramente os seus 50 minutos de aulas sem interrupções, com isso o aluno pode ser mais aproveitado e claro retirado das más companhias que estão aos arredores das escolas. Através de um estudo realizado pela PM em parceria com a Secretaria de Educação percebeu-se que alunos de escolas estaduais e municipais não ficam mais que 20 minutos assistindo aula e é justamente nisso que entra a PM para ajudar a disciplinar de forma efetiva e legal. O Comandante da Polícia Militar de Caldas Novas e idealizador do projeto disse de sua alegria em poder ver esse projeto ser implantado na cidade (Jornal Local, 2010).

A implantação desse Projeto de Gestão Compartilhada no ano de 2010, consistia no apoio disciplinar da Polícia Militar, mantendo a gestão administrativa e direção do colégio inalterada. Com o apoio dos militares ocorreram mudanças em relação ao uniforme, que introduziu o símbolo da polícia militar ao lado do logotipo do colégio, estabelecendo a partir daquele ano letivo, controle e

fiscalização do uso obrigatório do novo uniforme e o cumprimento dos horários de entrada no Colégio, além da manutenção disciplinar interna que caberia à ação de policiais militares.

Esse formato não teve longa duração, logo após o lançamento do projeto, o Ministério Público pediu o afastamento da diretora do colégio por meio de uma liminar conforme matéria publicada pelo site do Ministério Público de Goiás. Liminar concedida em ação proposta pelo promotor de Justiça Publius Lentulus Alves da Rocha, que determinou:

Afastamento do cargo de diretora do Colégio Estadual Nivo das Neves, mantendo-a na função de professora. A ação por ato de improbidade administrativa foi movida pelo promotor em razão do descumprimento de várias decisões judiciais e irregularidades diversas praticadas pela dirigente escolar. Uma delas refere-se ao não cumprimento de decisão do Tribunal de Justiça que impede a restrição da entrada de alunos que não estejam trajando uniforme escolar. O promotor sustenta que Poliana da Silva, na condição de diretora, vale-se, inclusive, da Polícia Militar para constranger os alunos, impondo uma rígida militarização da escola, ao exigir o uso do logotipo da PM nos uniformes. A diretora comete também outras arbitrariedades, tais como transferências compulsórias indiscriminadas, sem que a medida seja feita em benefício do desenvolvimento educacional do aluno, mas sim com cunho punitivo. Neste sentido, há decisão liminar em mandado de segurança determinando o fim dessa prática. Segundo Publius Lentulus, Poliana da Silva impede o acesso à escola de alunos que chegam atrasado às aulas, ao invés de aplicar medida de caráter pedagógico até o início da aula seguinte, como igualmente determina decisão do Tribunal de Justiça de Goiás (Ministério Público do Estado de Goiás, 2010).

Após o afastamento da Diretora, a realidade voltou a ser instável, os professores não se sentiam encorajados a exercer a autoridade, no sentido de repreender os alunos que chegavam atrasados ou que não faziam uso do uniforme, não havia confiança para cobrar o regimento ou aplicar medidas de caráter pedagógico-disciplinar.

A situação foi amenizada a partir da eleição de uma nova diretora em 2013, com apoio dos coordenadores, professores, alunos e responsáveis, ela conseguiu através do trabalho coletivo restabelecer o diálogo e a autoridade com os alunos sem exercer o autoritarismo, conseqüentemente a tensão e o medo existente na instituição diminuíram. Os atos indisciplinados foram reduzidos e a

confiança reestabelecida para exercer medidas didático-disciplinares sem a participação da polícia no interior do colégio.

A militarização voltou à pauta das discussões no ano de 2015 tornando-se uma realidade a partir da publicação da Lei Estadual nº 18.967⁴ efetivada com a transição da gestão democrática para a gestão militar no ano de 2016, transformando o Colégio Estadual Nivo das Neves em uma unidade escolar militarizada, nomeada de Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Nivo das Neves.

Desta forma, a escolha por pesquisar esse tema surgiu da vontade e necessidade de conhecer esse movimento, por ter tido a experiência de ser professor e coordenador de turno, nessa instituição de ensino durante nove anos e vivenciar boa parte do processo histórico até a implantação da militarização. Fui tomado pela necessidade de compreender a origem e o processo de disseminação desses colégios, bem como refletir sobre os avanços e retrocessos gerados a partir deste modelo de gestão e os impactos no trabalho docente, na aprendizagem, na disciplina discente e no processo de formação dos alunos.

O resultado dessas mudanças passou a ser objeto de debates e estudos, visando entender as transformações no âmbito escolar destas instituições. Indagações importantes surgiram na tentativa de esclarecer os reais motivos desse processo. Quem se interessa pela militarização dos colégios públicos? Quais mudanças esse modelo provoca no interior dessas instituições: seja no espaço físico, na formação disciplinar e hierárquica e na própria atuação docente? Quais os reflexos na formação dos alunos? Estas escolas desenvolvem uma formação cidadã?

Como sabemos, a construção do conhecimento científico, não ocorre descolada do sujeito pesquisador e do contexto no qual está inserido e sobre essa relação, não há como esconder, faz parte do processo de pesquisa elucidar os métodos e procedimentos de construção e elaboração da pesquisa. Nesse sentido, diante dos fatos históricos e pandêmicos, vivenciados pela nossa sociedade a partir de 2020, onde as transformações histórico-políticas se

⁴ Lei nº18.967, 22 de junho de 2015. Secretaria de Estado da Casa Civil.

aceleraram, e provocaram diversas mudanças na rotina diária do nosso povo. A nova realidade imposta pela pandemia, a necessidade de distanciamento social e a manutenção de medidas restritivas de circulação geraram conseqüentemente a dificuldade de acesso às fontes de pesquisa, essa situação provocou um novo direcionamento do projeto, que nos levou a trilhar uma nova proposta de construção do tema, compatível com a realidade imposta, nesse sentido mudamos a nossa pesquisa para uma revisão bibliográfica e análise documental.

A abordagem, que tínhamos inicialmente projetada era pesquisar documentos e entrevistar alunos, portanto, esse era o foco inicial de nossa análise, que sofreu alterações na metodologia devido o contexto da pandemia e as dificuldades na obtenção do acesso as fontes no interior do colégio, o que acabou nos redirecionando, tendo em vista que, mesmo antes da pandemia, tivemos dificuldade em obter das autoridades responsáveis pela gestão do colégio, autorização para pesquisar a escola e ter acesso aos seus documentos, o que por, si só, já evidencia barreiras significativas que inviabilizaram a condução da proposta inicial da pesquisa.

Diante dessa realidade, nossas fontes se concentram na revisão bibliográfica do tema, bem como as informações disponibilizadas nos portais eletrônicos do CEPMG e especificamente do Colégio Estadual da Polícia Militar Nivo das Neves em Caldas Novas. Também analisamos fontes escritas como: livros, artigos, dissertações e documentos, sendo que grande parte desse material está disponibilizado ao público pelos endereços eletrônicos, além de examinar a legislação educacional, os temas transversais e a atual BNCC que se relacionam ao Ensino de História.

A partir da experiência vivenciada ao longo de dois anos como coordenador e professor da disciplina de História em uma unidade do CEPMG, pretendemos desenvolver uma pesquisa, discutindo o processo de militarização dos colégios públicos e seu impacto no ensino de Goiás.

As questões que a pesquisa busca responder, partem da experiência local para a compreensão do fenômeno regional, através da experiência de militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves, desse modo, buscaremos ao longo da pesquisa através da análise minuciosa da bibliografia disponível,

apresentar panoramas que possam elucidar a compreensão sobre as questões aqui apresentadas.

Tendo como foco a militarização dos colégios em Goiás, esta pesquisa enfatizará as transformações ocorridas no período, entre 2016 a 2018, acompanhando as alterações históricas, políticas e legislativas na educação goiana, versaremos sobre a intensificação da gestão militarizada e seus impactos, bem como, as mudanças na estrutura física da escola, no regimento, na disciplina, no sistema de matrículas, no quadro docente e no processo de formação dos alunos, analisando a legislação educacional as propostas curriculares e comparando com os objetivos da educação militar e dos valores disseminados por esse modelo educacional.

Numa perspectiva de reflexão sobre as mudanças provocadas a partir da implantação destes colégios, iremos discutir e refletir sobre as diferentes justificativas apresentadas pelo governo para efetuar este formato de gestão na educação, bem como compreender os motivos da intensificação do número de colégios militares em Goiás.

Entendemos que o estudo deste processo colabora para debater o significado social, político e econômico por trás destas medidas e ao longo da pesquisa, buscaremos apresentar panoramas, refletindo sobre o fato de que a educação não pode ser um mecanismo de imposição e nem objetivar nos seus processos formativos a unilateralidade ou uma formação incompleta, que não condiz com os princípios do exercício pleno da cidadania, termo pelo qual também procuraremos refletir mais adiante.

Sendo assim, nossa pesquisa, utilizará das reflexões sobre a implantação dessas escolas, especificamente a escola onde trabalhei, e a partir dela, pensar sobre os tipos, os valores e intenções de formação dos estudantes, as propostas que estão em jogo ou em disputa dentro desses espaços educacionais específicos. E de como, a mudança histórica dos Temas Transversais (ética, cidadania, justiça social, democracia, entre outros) presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1988 – discutidos e precedidos por debates com setores organizados da sociedade civil e por formulações de especialistas na área educacional, vem historicamente sendo destruídos e significativamente sendo alterados, frente à construção recente da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017).

O que se altera substancialmente de um documento para outro? Quais as perdas históricas que estão sendo postas em jogo pela educação pública de nosso país? Quais as mudanças que estão de fato presente na sociedade, nessas propostas de militarização das escolas estaduais? O que é formar para a cidadania? Ou ainda em que medida a formação e militarização das escolas estaduais visam retroceder a um modelo de aluno obediente, ou cidadão-soldado?

Entendemos que a escola deve ter como objetivo a busca de uma aprendizagem que favoreça uma formação mais ampla, que leve a emancipação do aluno, trilhando o caminho do diálogo e da construção coletiva de ações significativas para o enfrentamento dos desafios educacionais. Talvez essa criticidade e a busca por autonomia tenha sido justamente o que incomodou sempre grupos de direita que criticam uma educação com historicidade, centrada na libertação do sujeito. De acordo com Freire (2018):

A educação como prática da dominação que vem sendo objeto dessa crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2018, p. 92).

Ora, para o autor, essa perspectiva bancária, que compreende a educação como instrumento de opressão e dominação, em que o silenciamento do aluno é constante, e os educandos são desconsiderados, tornando-se seres que apenas reproduzem ideias, não pode ser considerada como proposta de ensino libertária, ao contrário essa ideia deve ser combatida por uma prática libertadora pautada na dialogicidade, por meio de ações e práticas educativas que promovam uma relação horizontal entre professores e alunos, na qual a existência do diálogo é fundamental. Neste sentido, a educação libertadora, defendida por Freire, só é possível respeitando-se as individualidades dos diferentes sujeitos, narrativas e realidades.

Portanto, ao longo desse trabalho, pretendemos identificar o fenômeno da militarização ocorrido no Colégio Nivo das Neves; argumentando a posição de alguns segmentos sociais e suas representações políticas alinhadas à militarização das escolas, refletindo sobre os valores e intencionalidades propostos por essas instituições na construção do processo educativo,

identificando o caráter neoliberal atual e sua conveniência com a formação de sujeitos submissos ao invés de sujeitos críticos e livres no seu método de ensino e formação.

Buscando contraposições a esse modelo, também faremos uma análise de outras propostas de educação, dialogando com diferentes caminhos na busca por uma educação total dos sujeitos, que tenha como parâmetro uma proposta omnilateral, pautada em uma formação ampla que valorize a criticidade, espontaneidade e a liberdade, na construção do ideário democrático.

A história das instituições escolares busca compreender a trajetória de nosso sistema educacional e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como os modelos de ensino implantados e sua respectiva importância na transmissão cultural e no desenvolvimento social de nosso país. Nesta acepção “A palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado e constituído pelo homem” (SAVIANI, 2005, p.28).

De certo modo as instituições escolares podem representar anseios sociais e projetos governamentais, sendo assim a implantação dos colégios militares está relacionada ao desejo de certas camadas sociais e à vontade do governo, o que de fato favorece o considerável aumento na implantação desses colégios em todo o estado.

As escolas militares no estado de Goiás correspondem a um número relativamente significativo de aproximadamente 12,4% dos alunos matriculados da rede estadual, espalhados por 60 (sessenta) unidades, sendo 8 na capital e 52 unidades no interior, presentes em 46 municípios (CEPMG, 2019). A implementação da militarização das escolas é alvo de debates e reflexões no campo acadêmico e levantam indagações sobre a função e os objetivos destas instituições.

Uma das obras que discute esse tema é o livro *O estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas*, organizado por Caetano e Viegas (2016). Nessa obra, o autor, Oliveira (2016) nos traz indagações e apontamentos sobre a instalação dos colégios militares.

Uma pergunta que muitas pessoas têm feito é “qual o sentido da presença das escolas militares na educação pública no Estado de Goiás?” Essa questão se distingue daquela outra que busca saber sobre quais as razões que levaram o governador do Estado a implementar novas unidades de escolas militares. Em

relação à primeira, as respostas têm sido díspares. Para uns, a partir da experiência das escolas já instaladas, trata-se de um investimento na qualidade da educação, mas para outros, a partir da leitura do cenário político e social, trata-se de mais uma ação nos moldes da agenda conservadora em busca de consolidar sua hegemonia política (OLIVEIRA, 2016, p.41).

Neste contexto de análise observamos o crescimento de propostas autoritárias e antidemocráticas introduzidas na educação com um viés de hegemonia política de grupos conservadores que se apropriam da justificativa de que estão realizando investimentos na qualidade de ensino ao promover tais transformações. Estas mudanças ocorrem sem qualquer forma de debate entre os envolvidos, um exemplo claro desta onda autoritária é o surgimento do Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (P.L. 867/15), que foi apresentado em 2015 pelo deputado Izalci (PSDB/DF), como proposta de questionar professores em uma suposta doutrinação marxista, além de disseminar uma corrente contrária à liberdade de ensino e as questões relativas à diversidade e gênero no ambiente escolar. Suas origens estão relacionadas a grupos religiosos e políticos que engrossam o discurso conservador e desejam silenciar professores, criando um clima tenso e desfavorável entre docentes, discentes e família. Conforme aponta Frigotto (2017):

Como o teor de modelo do Projeto de Lei e sua forma de divulgação se difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito as convicções morais da família” (FRIGOTTO, 2017, p.70).

Diante da perspectiva de fortalecimento dos ideais conservadores, os colégios militares passam a ser vistos como modelo ideal de manutenção da defesa de “valores morais”, conseqüentemente estas instituições passam a ser legitimadas por alguns segmentos sociais e seus respectivos representantes políticos, criando um ambiente favorável a implantação desse modelo no estado.

Em vários municípios de Goiás, a instalação dos colégios militares faz parte da pauta de promessas políticas de candidatos, que durante o processo

eleitoral, aproveitam da popularidade e aceitação dos colégios militares para angariar apoiadores e conquistar votos.

Outra importante contribuição sobre o assunto é a pesquisa de Cruz (2017), intitulada *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* Na qual a autora analisa como a mídia, o governo e a sociedade goiana enxergam os colégios militares.

Os grandes diferenciais dos Colégios Militares, propagados pela mídia, pelo governador do Estado de Goiás e pela sociedade, se referem principalmente à disciplina dos alunos, aos “bons” índices de aprovação em vestibulares, à estrutura física e à hipotética, garantia de segurança para os alunos e funcionários da escola, mas disso surgem muitos questionamentos e controvérsias, pois, se tratando de disciplina, a forma de consegui-la e os meios de sua manutenção, será que a disciplina exigida nesses colégios contribui realmente para a formação de um indivíduo autônomo, crítico e solidário? Fica a dúvida, contudo, as consequências podem aparecer tardiamente, na vida pessoal, intelectual e social desses alunos (CRUZ, 2017, p. 86-87).

Como observamos, Cruz, faz uma reflexão sobre o método disciplinar aplicado nos colégios militares, o rígido controle exercido no espaço escolar, bem como as eventuais consequências que este modelo de disciplina pode acarretar futuramente ao estudante.

Outro aspecto que chama atenção e acaba sendo utilizado de forma positiva como propaganda para a difusão desses colégios são os bons resultados obtidos nos exames vestibulares e nas avaliações externas, criando uma imagem favorável aos colégios militares. O que em parte corresponde à própria seleção de alunos realizada no interior desses colégios que ao exigir um uniforme de alto custo, acaba impossibilitando a continuidade de alunos de baixa renda que sem condições de custear o uniforme cedem suas vagas para alunos oriundos de outras unidades ou de colégios particulares.

Há, portanto, dentro da sociedade organizada uma variedade de pensamento e reflexão sobre os valores em disputa no estabelecimento da militarização das escolas. Também é necessário pensar a existência desse modelo e se há consonância dele com as propostas curriculares e com a própria legislação.

Por isso é importante refletirmos, sobre os momentos históricos distintos de elaboração de cada documento curricular, seus objetivos e finalidades, e como a BNCC atual lida com a temática do Ensino de História, como essa legislação se vincula ao que ocorre nas escolas militarizadas. Não menos importante mencionar e explicar é a construção e o uso da legislação educacional, e em que medidas elas constroem um modelo de aluno, adequado aos valores mercadológicos. Como esse modelo é utilizado nas escolas militarizadas? Quais os valores exaltados e pretendidos dentro desse modelo de escola militar? Faremos uma discussão sobre a educação para a “cidadania” proposta nos colégios militares e como os modelos de virtuosidade, obediência, formação voltada para o sujeito consumidor, estão presentes na construção desse modelo educacional.

Sendo assim, este trabalho se organiza em dois capítulos:

O **primeiro capítulo** visa discutir nossa realidade educacional atual, partindo da realidade histórica que vivenciamos e a implantação desse modelo e criação das escolas militarizadas no estado de Goiás, a exemplo da escola Nivo das Neves, analisando historicamente o surgimento desse processo de militarização das escolas e sua expansão por todo o estado, bem como o avanço do Projeto Escola Cívico-Militar e suas semelhanças e diferenças com o modelo de escolas militarizadas em Goiás.

O **segundo capítulo** visa discutir a estruturação da dualidade de ensino intensificada nos governos militares que desencadeou a continuidade de reformas educacionais privatistas, mesmo após o processo de redemocratização, adequando o sistema de ensino aos valores de formação para o mercado. Para isso analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) bem como a proposta curricular, inicialmente sugerida através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), até a confirmação oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando as mudanças do projeto inicial e as recentes reformas, que resultaram na disputa entre os grupos defensores da escola pública e os favoráveis à privatização. A vitória dos grupos conservadores e privatistas conduziu a educação pública para a direção de ideias neoliberais e autoritárias, a exemplo do avanço da militarização das escolas. Diante disso, versaremos sobre os valores projetados e articulados pelos colégios militares, modelo este que também encontra ressonância e tenta

se conciliar com o funcionamento do projeto neoliberal de educação, que compreende o ensino como uma mercadoria e adota princípios de uma formação voltada aos interesses do mercado.

2. CAPÍTULO I – A ENTREGA DAS ESCOLAS PÚBLICAS À GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA POLÍCIA: O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL NIVO DAS NEVES

O sistema educacional em Goiás vem passando por mudanças nas últimas décadas e um dos fatores que vem se destacando dentro desse cenário de transformações é a militarização das escolas da rede estadual de ensino. Diferentemente de outras propostas, a entrega de unidades escolares à gestão e organização da polícia militar, recebe apoio de uma representativa parcela da população goiana.

O que começou com um projeto modesto no ano de 1998, dentro da Academia Militar com a proposta inicial de atender apenas alunos filhos de militares, ganhou projeção e popularidade no estado e hoje já são 60 unidades de Colégios Estaduais da Polícia Militar em Goiás (CEPMG) espalhados pelo interior e capital do estado.

O fenômeno da militarização do ensino público em Goiás tem sido alvo de debates dentro e fora da academia, alguns grupos defendem esse formato, enfatizando a disciplina, os bons resultados e a segurança promovida no interior dessas instituições e acreditam que esse modelo é eficiente diante dos desafios do ensino. Por outro lado, existem também os críticos a esse processo, que apontam a importância da gestão democrática, em contraposição à gestão autoritária militar e formam grupos de resistência ao processo de implantação desses colégios.

Essa discussão se intensificou com a polarização política dos últimos anos, após convivermos com certa estabilidade democrática assinalada pelo mais longo período democrático já vivenciado no país e desfrutarmos de avanços consideráveis desse período, como: a diminuição da desigualdade, melhoria nas condições de vida dos mais pobres, a expansão do direito, o funcionamento pleno dos três poderes e a manutenção do acordo constitucional em aceitar o resultado da vontade popular manifestado pela decisão das urnas, através do processo eleitoral. Sobre esse contexto entre 1985 a 2015 e o funcionamento das instituições democráticas, Schwarcs e Starling (2018) ressaltam que:

As instituições funcionavam normalmente, as eleições ocorreram de maneira regular e não existiam problemas nem na

transmissão do poder e nem, na aceitação do resultado eleitoral – Aliás, aconteceram mais transmissões de poder entre 1985 a 2015 do que em qualquer outro período da história republicana brasileira (SCHWARCS; STARLING, 2018, p. 510).

Todos os avanços alcançados pelos governos democráticos no campo econômico, a contenção da hiperinflação, criação do plano real e a estabilidade monetária, acompanhados de conquistas sociais e a extensão de direitos a grupos minoritários, apontavam para a consolidação do sistema democrático e das instituições, havendo um certo otimismo que ultrapassava as fronteiras nacionais em relação a todas essas conquistas.

No entanto, esse clima de euforia, ajudou a camuflar o adoecimento do nosso sistema democrático. A partir do ano de 2012, durante o governo Dilma Rousseff, o país começa a enfrentar uma grave crise econômica,⁵ o governo perdeu o apoio do mercado financeiro, a inflação subiu e os reflexos desse problema ecoaram por toda a sociedade, gerando um clima de insatisfação intensificado a partir de 2013, nas chamadas Jornadas de Junho.

Inicialmente essas manifestações não tinham nenhuma relação com o governo federal, eram formadas por jovens estudantes que reivindicam a revogação do aumento das tarifas de transporte em São Paulo, devido à forte repressão do governo paulista, a manifestação tomou parte do noticiário da grande imprensa e produziu a adesão de outros grupos insatisfeitos.

Diversas pautas eram reivindicadas nas ruas: melhoria na educação, na saúde, críticas ao contexto de denúncias sobre o superfaturamento nas obras

⁵ O programa colocado em prática durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff combinava ativismo estatal com a aposta na retomada industrial do país. Incluía o uso intensivo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS) para investimento em empresas selecionadas pelo governo e investia pesado na desoneração de tributos aos empresários, no controle sobre a entrada de capitais estrangeiros e na proteção ao produto nacional. Foi batizado como Nova Matriz Econômica. Mas os resultados dessas políticas foram graves. Se é certo que o Brasil teve de encarar os efeitos da segunda fase da crise financeira internacional, dessa vez como epicentro na Europa, além do início do processo de desaceleração na China, o principal impacto negativo veio mesmo das escolhas econômicas feitas pelo governo. Ao forçar os juros para baixo, Dilma Rousseff bateu de frente com o setor financeiro, que viu ampliando o risco de crédito e reduzida a expectativa de lucro. Já as intenções tributárias, consumiram recursos públicos sem trazer benefícios para a retomada do crescimento. E os problemas que já se avolumaram no período anterior de sua gestão chegaram nesse momento em forma de cachoeira, transbordando. Por exemplo, o Tesouro Nacional teve que entrar com dinheiro para garantir o corte de tarifas elétricas prometido pelo governo, a Petrobrás arcou com um prejuízo assustador – Cerca de 50 milhões de dólares até o final de 2014– por conta de uma política artificial de contenção do preço dos combustíveis, controlada diretamente pela presidência da República, a deteriorização das contas públicas piorou as expectativas dos investidores sobre o futuro da economia brasileira e a inflação subiu. (SCHWARCS; STARLING 2018, p. 511).

dos estádios de futebol para realização da Copa do Mundo, insatisfação com a política, entre outras. Havia a aglutinação de diferentes ideologias e de grupos sociais compondo os movimentos de rua.

No calor da hora, a impressão que se tinha era a mesma; que a garrafa havia destampado e ninguém sabia como fechá-la. O estopim foi a violenta polícia paulista, do governo de Geraldo Alkmin, do PSDB, responsável por reprimir uma mobilização, na noite de 13 de junho, na avenida paulista, e ferir 128 manifestantes. A brutalidade da repressão policial virou a opinião pública, ganhou repercussão nacional e mudou a escala das manifestações – no dia 13 de junho, cerca de 6500 pessoas tinham ido à paulista; no dia 17 de junho, eram 65 mil (SCHWARCS; STARLING, 2018, p.512).

Os protestos de rua ganharam o país e diversas capitais, aderiram ao movimento, que no seu interior começava a sofrer uma mutação, a presença de grupos ideologicamente opostos, por um lado representantes de uma ala da esquerda combativa que usava máscaras e camisas pretas, identificados como *black blocks*, cujo alvo era a depredação de prédios públicos e o ataque a símbolos capitalistas, bancos e concessionárias de veículos. Por outro, segmentos de uma direita reacionária antidemocrática que se vestia com a camisa da seleção brasileira apoiava a intervenção militar e o fechamento do Congresso Nacional. Esses distintos grupos ganharam notoriedade em suas ações nos protestos de rua.

Em 2014, um episódio até então isolado iniciado em colaboração entre a Polícia Federal e o Ministério Público Federal resultou em uma ação nomeada de Operação Lava-Jato⁶. O desenrolar das investigações da operação Lava-Jato descortinou um bilionário esquema de corrupção envolvendo empreiteiras e vários partidos políticos, um esquema de fraude em licitações e propina que desviavam recursos públicos. A grande mídia passou a acompanhar diariamente o desenrolar das investigações e prisões, a operação Lava-Jato tornou-se matéria essencial dos principais mecanismos de comunicação do país.

⁶ Em março de 2014, a Polícia Federal quebrava o sigilo de um posto de gasolina, em Brasília que servia de biombo para doleiros envolvidos com lavagem de dinheiro. A descoberta de que existia um posto de gasolina propenso à lavagem de carros e de dinheiro, acabou inspirando o nome da operação da PF integrada ao Ministério Público Federal-Lava-Jato. (SCHWARCS; STARLING, 2018 p.514)

Os protestos que inicialmente eram plurais e refletiam diversas pautas, foram modificados na medida em que a mídia propagava a operação Lava-Jato, grupos de direita monopolizaram o movimento das ruas e se aglutinaram em torno de uma única pauta: a corrupção. Promovendo e organizando as manifestações de rua pelas redes sociais e concentrando diferentes grupos em torno de uma única ideia.

Esse clima de rivalidade e de pouca disposição para o diálogo, gerado por grupos radicais que compunham as manifestações, fermentou a polarização política e provocou uma das eleições mais acirradas desde o processo de redemocratização, resultando em uma vitória apertada da candidata à reeleição, Dilma Rousseff (PT) sobre o candidato Aécio Neves (PSDB) em 2014, derrotado nas urnas Aécio Neves não aceitou o resultado, tratou de questionar todo o sistema eleitoral, entrando com um pedido de Auditoria no Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁷ para verificar a lisura da eleição.

A postura do candidato derrotado Aécio Neves ao questionar o resultado das eleições pôs em xeque o sistema eleitoral brasileiro reforçando a falácia da fraude eleitoral. Essa atitude foi uma afronta à democracia e pavimentou o caminho das teorias conspiratórias. No livro *Como as democracias morrem*, os autores Levitsky e Ziblatt (2018) discorrem sobre os riscos que a democracia enfrenta no contexto atual, quando as regras e as engrenagens de funcionamento do sistema não são reconhecidas por determinado grupo político. Os autores esboçam em sua análise uma tabela que aponta para alguns

⁷ O PSDB entrou nesta quinta-feira (30) no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) com um pedido de auditoria a fim de que se verifique a "lisura" da eleição presidencial. Na solicitação apresentada pelo coordenador jurídico da campanha do candidato derrotado Aécio Neves, deputado federal Carlos Sampaio (PSDB-SP), o partido sugere a criação de uma comissão com representantes do tribunal e de partidos para verificar o sistema que apura e faz a contagem dos votos. O texto protocolado diz que a confiabilidade da apuração e a infalibilidade da urna eletrônica têm sido questionadas pela população nas redes sociais. O G1 procurou as assessorias do presidente do Tribunal Superior Eleitoral, José Dias Toffoli, e do procurador-geral eleitoral, Rodrigo Janot, que informaram que eles não irão se manifestar. "Não tem nada a ver com pedido de recountagem dos votos nem estamos questionando o resultado. Só queremos evitar que esse sentimento de que houve fraude continue a ser alimentado nas redes sociais", justificou Sampaio ao G1. "O pedido é em defesa do tribunal", declarou. Na eleição, o candidato a presidente pelo PSDB, Aécio Neves, teve 51 milhões de votos (48,36%) contra 54,5 milhões (51,64%) da presidente Dilma Rousseff, reeleita pelo PT. Na petição, o PSDB cita denúncias e desconfianças na internet e nas redes sociais, argumenta que a sociedade está questionando a veracidade do resultado das eleições e diz que a auditoria é necessária para garantir a "confiança do povo brasileiro no processo eleitoral". Para fazer a auditoria, o PSDB propõe a formação de uma comissão composta por representantes de todos os partidos a fim de verificar os sistemas de votação e apuração, com perícia sobre os equipamentos e softwares (O Globo, 2014).

indicadores de um comportamento autoritário, destacando algumas atitudes e comportamentos apresentados por líderes autoritários e antidemocráticos como: “Rejeição das regras do jogo democrático: tentam minar a legitimidade das eleições, recusando-se, por exemplo, a aceitar resultados eleitorais ” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 35-36).

O segundo mandato do governo Dilma Rousseff enfrentou uma forte oposição política e a realidade de um país dividido pelo resultado das urnas, além de conviver com denúncias frequentes de corrupção em seu governo, o que insuflava novas manifestações de rua, agora bem delineadas e monopolizadas por grupos de direita e reacionários.

A falta de estabilidade e popularidade do governo, agravou-se porque ele não conseguiu cumprir as promessas de campanha, adotando um posicionamento econômico e político no segundo mandato que desagradou até apoiadores. As pressões populares com as manifestações de rua, agora dominadas por pautas contrárias ao governo, favoreceram o cenário do golpe político-jurídico e midiático.

Articulado pelo então vice-presidente Michel Temer e o Presidente da Câmara Eduardo Cunha que abriu o processo de *impeachment* a partir da aceitação de um documento apresentado por Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, que apontavam crimes de responsabilidade fiscal.

Durante o rito do *impeachment* assistimos uma onda de hipocrisia, deputados com o histórico de corrupção declaravam o voto favorável ao afastamento da presidenta e exaltavam a moralidade, a família e Deus. Entre eles destacamos o voto específico de um deputado federal, Jair Messias Bolsonaro, pertencente a ala pouco expressiva do legislativo, exercia seu sétimo mandato, ao votar exaltou a memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, ex-chefe do DOI-COD, e condenado por torturar pessoas durante o regime militar.

A explanação e o elogio de Bolsonaro ao torturador, não era caso isolado entre os parlamentares, o rito de *impeachment* capitaneou o ódio até então camuflado existente na oposição, haja vista a composição da Câmara ser formada em sua maioria de segmentos sociais que representavam setores conservadores, destacando os representantes da bancada evangélica, do boi e

da bala, o momento proporcionou coragem a esses grupos e revelou a face retrógrada, antidemocrática e reacionária dos grupos de direita que compunham o legislativo federal.

O Partido dos Trabalhadores (PT) e seus líderes passaram a sofrer ataques frequentes nas mídias, nas redes sociais, principalmente no *youtube*. O discurso foi monopolizado por canais de direita que destilavam o ódio diariamente contra grupos de esquerda, construindo a eficiente narrativa do antipetismo, estigmatizando um único partido pela corrupção. Nas redes sociais e na grande mídia foram criados termos para se referir a membros do partido dos trabalhadores ou seus simpatizantes como esquerdopatas, petralhas entre outros.

Após o processo de *impeachment*, a presidência do país foi ocupada por Michel Temer, entre os anos de 2016 a 2018. Enquanto presidiu o país, vários setores públicos tiveram cortes em investimentos, incluindo a educação que, desde o processo de reeleição de Dilma Rousseff, vinha sofrendo cortes de verbas, apesar de sua campanha à reeleição ter proposto priorizar o setor e aumentar investimentos, o que no seu segundo mandato, traduziu-se no slogan: “Pátria Educadora”. Entretanto, logo no início do seu segundo mandato aplicou um corte de verbas de 9,4 bilhões no setor.

Já no governo de Michel Temer (2016-2018) o setor da educação voltou a ser alvo de cortes, em 2016 o governo conseguiu aprovar a PEC do teto de Gastos⁸, a PEC congelou investimentos nos setores da saúde e educação por duas décadas, comprometendo a da educação pública em todas as modalidades e colocando em risco a funcionalidade do Fundo de Desenvolvimento Básico da Educação (FUNDEB), essas medidas de austeridade fiscal, provocaram a reação de professores pelo país, que em diversos estados foram às ruas protestar.

O recorte de tempo entre 2015 a 2018 é fundamental para nossa análise, pois nesse mesmo período alguns governos estaduais promoveram mudanças

⁸ O destaque de 2016 na área econômica foi a aprovação, no Congresso, da proposta de emenda à Constituição (PEC) que limita os gastos federais por 20 anos. Foi a primeira medida econômica do presidente Michel Temer, enviada à Câmara dos Deputados em junho, menos de um mês depois de assumir a interinidade presidencial, após o afastamento da então titular do cargo, Dilma Rousseff, que respondia a processo de impeachment no Senado (Portal da Câmara dos Deputados, 2016).

como: a tentativa de terceirizar os serviços da educação e a busca por anular a Lei do Piso Salarial⁹ dos professores, como medida de austeridade dos governos. Em contrapartida a reação dos professores foi imediata e movimentos de greves de professores são deflagrados nos estados. Paralelamente aos movimentos grevistas, surgem também em alguns estados a mobilização dos jovens secundaristas e o processo de ocupação das escolas, contrários as imposições do governo no programa de reordenamento, da entrega das unidades escolares as Organizações Sociais (O.S) e da intensificação do processo de militarização das escolas públicas.

Essas medidas de austeridade fiscal tomadas por diversos governadores, desencadeou manifestações por todo o país e encorajou alunos de diferentes estados a se manifestarem e usarem estrategicamente os protestos e a ocupação de escolas públicas, na tentativa de conter o avanço das propostas neoliberais na educação”. De acordo com Antunes (2016):

Num movimento que tem sido chamado de “Primavera Secundarista”, jovens de estados como São Paulo, Goiás, Espírito Santo e Minas Gerais vêm se organizando para fazer oposição a medidas que têm como pano de fundo a luta pela educação pública e melhores condições de vida nos centros urbanos. O fenômeno das ocupações acontece em um contexto de acirramento da retirada de direitos sociais em meio à crise econômica e às medidas de ajuste fiscal, que atinge em cheio os mais jovens. Para muitos deles, as instâncias de representação políticas tradicionais, incluindo as entidades do próprio movimento estudantil, vistas como reféns da institucionalidade, não são mais capazes de dar respostas frente a esse quadro. Desafiando o senso comum que vê os jovens como ‘individualistas’ e ‘despolitizados’, os estudantes vêm dando uma lição de organização e mobilização coletiva. Em troca, têm aprendido na prática que o Estado brasileiro não faz distinção de idade na hora de defender seus interesses (ANTUNES, 2016, p.4).

O movimento que culminou na ocupação das escolas públicas iniciou-se no final de 2015, quando o governo paulista de Geraldo Alkmin promoveu mudanças na educação pública e tentou colocar em prática o projeto de

⁹ Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

reorganização escolar¹⁰ e o conseqüente fechamento de várias unidades. Surpreendidos com a decisão do governo, grupos de alunos que se sentiam prejudicados ao terem suas escolas fechadas usaram as redes sociais para iniciar a mobilização.

Os jovens estudantes secundaristas de São Paulo, iniciaram o movimento de ocupação das escolas, inspirados no manual chileno *Como Ocupar as Escolas*, a partir da facilidade de comunicação das redes sociais articularam o modo de ação. Segundo Cantini e Mello (2016):

No dia 9 de novembro de 2015, a E.E. Diadema, na Grande São Paulo, foi ocupada pelos alunos, o que se repete no dia seguinte, na E.E. Fernão Dias Paes, no bairro de Pinheiros, em São Paulo. A partir de então, essas ações se difundiram e atingiram um ápice de mais de 200 escolas ocupadas no mês seguinte (MELITO, 2016). Em meio à resistência contra a brutal reação estatal que se seguiu, e sob a influência das periódicas jornadas de luta contra os aumentos das tarifas do transporte público, que sempre contaram com grande participação de secundaristas, os estudantes realizaram uma série de ações unificadas e também descentralizadas, incluindo travamentos, marchas, e ações de agitação e propaganda, sempre com forte conteúdo simbólico e mobilizando habilmente as chamadas redes sociais, com o que lograram reunir um grande apoio às suas reivindicações (SORDI; MORAIS, 2016). Depois do fiasco da tentativa de sufocar o movimento por meio da repressão policial e da desqualificação midiática, e vendo sua popularidade abalada, no dia 4 de dezembro, o governo estadual anunciou a suspensão do processo de fechamento de escolas, o que correspondeu à queda do Secretário de Educação, Herman Voorwald; com isso, as escolas passaram a ser paulatinamente desocupadas nas semanas seguintes (CANTINI, MELLO, 2016, p.1180).

O movimento paulista dos jovens secundaristas reverberou em Goiás, as ações autocráticas do governador Marconi Perillo através da intensificação do processo de militarização dos colégios públicos e a proposta de implantação das Organizações Sociais (O.S) para conduzir a administração das escolas, representou um duro golpe aos estudantes, professores e a comunidade escolar.

¹⁰ A secretaria da educação de São Paulo no final de 2015, anunciou um projeto de reorganização escolar, pretendia reduzir custos e impactar positivamente na imprensa as propostas de medidas de austeridade, porém o projeto foi realizado autocraticamente, estudantes e professores só tomaram conhecimento do fechamento das unidades escolares após a implantação do programa, que acabou sendo adiado posteriormente devidos as ocupações dos jovens secundaristas.

Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>. Acesso em 23 de jan.2021.

A mobilização dos jovens estudantes ocorreu inicialmente com a ocupação da sede da Secretaria Estadual da Educação e posteriormente os goianos, adotaram a mesma estratégia dos paulistas, ocupar as escolas. Conforme ressalta Dias (2021):

Esse processo de luta, por sua vez, influenciou outros estudantes em diversos estados do país, porque esses viam, na luta dos estudantes de São Paulo, uma possibilidade de levar a cabo suas reivindicações. Em Goiás, o governo do Estado (PSDB) desenvolveu um novo projeto de gestão escolar, que consistia em passar a gestão de 200 escolas para “Organizações Sociais” (OS ‘s) e para a tutela da Secretaria de Segurança Pública, ou seja, a privatização e militarização do ensino público.

A partir da primeira ocupação inicia-se um processo que duraria até o início de 2016. Em Goiás, foram ocupadas 27 escolas e, com isso, os estudantes secundaristas conseguiram para além de barrar o novo plano de gestão em suas escolas, revogar todo o edital e impossibilitar as propostas do governador Marconi Perillo (PSDB), que estava num momento de popularidade (DIAS, 2021, p.3-4).

As vitórias momentâneas do movimento dos jovens secundaristas, trouxeram a educação para o centro nervoso da polarização, grupos reacionários compostos por segmentos religiosos e incomodados com a luta dos estudantes secundaristas, transformaram a educação em uma zona de batalha ideológica e ressuscitaram um projeto reacionário para a educação: “o Escola sem Partido”, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, esse projeto era pouco mencionado até aquele momento, mas conseguiu visibilidade política, principalmente após o *impeachment* e a Primavera Secundarista.

Os defensores desse projeto, enxergaram na educação pública um setor monopolizado pelas ideias marxistas e acusaram os professores de doutrinação, ou seja: de impor uma única ideologia, aproveitando-se da audiência cativa de seus alunos para divulgar conteúdos marxistas, em contrapartida, seus defensores seguiam propondo o revisionismo histórico e teorias conspiratórias, chegando a afirmar que o nazismo é de esquerda, contrariando toda a vasta bibliografia existente sobre esse fato histórico.

É importante salientar que na esteira da política do antipetismo gerado a partir da operação Lava-Jato, também se desenvolveu uma narrativa que aprofundou ainda mais a polarização, extremistas religiosos e até mesmo

pastores ingressos na política, pertencentes à bancada evangélica, acusavam o governo Dilma Rousseff (2010-2016) de promover a destruição dos valores da família e da cultura judaico-cristã por intermédio de uma educação ideológica. E embasados em *Fake News* como o kit gay, ideologia de gênero e a distorção do movimento feminista, edificaram um argumento de demonização do PT ou de qualquer partido de esquerda que se identifica com as pautas das minorias como LGBTQI+ e o movimento feminista. Ao mesmo tempo promoveram a identificação dos grupos de direita como representantes legais da “moral, da fé, da família e dos bons costumes”.

Isso explica a simpatia de grupos religiosos ao Projeto Escola Sem Partido e a intensificação das tentativas de implantá-lo no legislativo de todas as esferas de governo a partir de 2016. Os representantes políticos de grupos religiosos e reacionários, foram os mais entusiasmados, com o projeto e vislumbravam a possibilidade de sua aprovação. Para termos uma ideia dessas propostas, no endereço eletrônico do Projeto Escola Sem Partido, temos acesso as principais ideias do programa que consiste em uma proposta de Lei federal, estadual e municipal, que torna obrigatória a fixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com os seguintes deveres do professor:

1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2-O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3-O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4-Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5-O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6-O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Escola Sem Partido, 2021).

As principais ações contidas nas propostas desse projeto visavam o silenciamento dos professores e foi chamada pelo coletivo de professores como

a “lei da mordça”. Os grupos defensores desse projeto, instigavam os alunos a filmarem as aulas dos professores e a denunciá-los por propaganda política, uma forma de intimidação e limitação da atuação dos professores na abordagem de determinados conteúdos, principalmente das disciplinas de ciências humanas, que na visão deles são disciplinas desnecessárias.

O contexto político desenhado a partir do *impeachment* favoreceu a ação política dos grupos reacionários que pretendiam a todo custo aprovar o Projeto Escola Sem Partido, impondo a mordça aos professores. A bancada evangélica do legislativo federal foi o grupo mais atuante no propósito de aprovação da lei, um de seus líderes no Senado, o senador e pastor Magno Malta (PL/ES) incluiu o Projeto de Lei em 20 de dezembro de 2016 no senado federal. Posteriormente em 2017, o mesmo senador pediu a retirada da P.L nº 193/2016¹¹, por acreditar que o trâmite da lei na Câmara Federal teria maior êxito.

Além do Projeto Escola Sem Partido ganhar destaque na política de todo o país, durante o governo Temer ocorreu também a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da introdução as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. A aprovação da BNCC era mencionada pelo Plano Nacional de Educação que previa entre suas metas a criação de uma base comum ao ensino de todo o país, no segundo capítulo iremos abordar com maior profundidade essas mudanças.

Diante do avanço dos ideais reacionários, os professores e a educação pública são alvos constantes desses grupos que através das mídias alternativas passam a reforçar a narrativa de desconstrução da escola pública, atacando as obras de Paulo Freire (Patrono da Educação) e identificando suas propostas e ideias ao fracasso da escola pública.

A ascensão das ideias radicais na política, na religião e na educação, possibilitaram a confluência de forças em direção a um candidato que conseguiu catalisar todos esses grupos em torno de sua candidatura e suas propostas, além de ser beneficiado por dois acontecimentos importantes, durante o ano eleitoral: o primeiro foi a condenação na 2ª instância por unanimidade do ex-

¹¹ Ementa: Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Explicação da Ementa: Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido".

presidente Luiz Inácio da Silva pelo Tribunal Federal Regional (TRF-4) em janeiro de 2018 e sua posterior prisão em abril do mesmo ano, impossibilitando legalmente sua candidatura. Até aquele momento Lula era o candidato mais cotado nas pesquisas para vencer as eleições.

O segundo fator que colaborou para o redirecionamento da campanha, foi um episódio ocorrido na cidade de Juiz de Fora em Minas Gerais no dia 6 de setembro, o candidato do Partido Social Liberal (PSL) Jair Messias Bolsonaro sofreu um atentado¹² durante a campanha, um homem desferiu um golpe de faca em seu abdômen.

O delineamento do processo eleitoral para a presidência da República em 2018, tomou rumos favoráveis ao candidato Jair Messias Bolsonaro. Os dois episódios abriram caminho para a vitória, além é claro do antipetismo, produzido pela operação Lava-Jato e a eficiente estratégia das *Fake News* usadas contra seu oponente político durante o segundo turno. Fernando Haddad, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), ex-ministro da educação do governo Lula, foi associado propositalmente a várias notícias falsas como a de ser o principal responsável pela implantação da ideologia de gênero nas escolas no período que exerceu o cargo de ministro da educação. Essa narrativa emplacou a ideia de que a vitória de Haddad, poderia resultar na destruição da família tradicional e em contrapartida, a vitória do Bolsonaro, seria a salvação do Brasil, pois enfatizava em sua campanha: Deus, pátria e família o seu slogan era: “Brasil acima de tudo! Deus acima de todos!

Com a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, os projetos reacionários ganharam maior visibilidade e a possibilidade de materialização das

¹² Em 6 de setembro de 2018, o então candidato a presidente Jair Bolsonaro sofreu um atentado num ato de campanha em Juiz de Fora (MG). Ele era carregado nos ombros por apoiadores quando um homem se aproximou e o feriu com uma faca na barriga. O agressor, Adélio Bispo de Oliveira, de 40 anos, foi preso em flagrante e confessou o crime. No mesmo dia, a Polícia Federal (FP) abriu inquérito para investigar o caso. Bolsonaro foi levado à Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora. Ele teve lesões nos intestinos delgado e grosso e passou por cirurgia. Os médicos fizeram uma colostomia temporária, procedimento que conecta o intestino a uma bolsa fora do corpo. Em seguida, foi levado à Unidade de Terapia Intensiva (UTI) da Santa Casa de Juiz de Fora. De lá, ele foi transferido para o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, onde passou por nova cirurgia de emergência em 12 de setembro e ficou internado até 29 de setembro, quando recebeu alta. Em razão do atentado, Bolsonaro concentrou a campanha presidencial nas redes sociais, com a publicação de mensagens por escrito e de vídeos (O Globo, 2019).

ideias da extrema-direita na educação tornaram-se eminentes, principalmente com a nomeação do Ministro da Educação Ricardo Vélez, indicado por Olavo de Carvalho (líder ideológico da família Bolsonaro e propagador nas redes sociais de teorias conspiratórias como o marxismo cultural), a escolha do ministro deixou claro a proposta de ideologização que o ministério da educação estaria submetido durante o governo Bolsonaro.

Durante 98 dias na gestão do ministério da educação, Ricardo Velez foi autor de várias polêmicas entre elas: pediu que as escolas executassem o Hino Nacional, gravassem e lessem uma carta de sua autoria que continha o slogan da campanha de Bolsonaro, antes do início das aulas. Outra ação questionada, do ministro foi a tentativa de censurar o Exame Nacional do Ensino Médio ao criar uma comissão para a avaliação das questões ENEM, tal comissão poderia inclusive vetar questões da prova.

A gestão do ministro perdeu apoio interno no governo, suas ações e declarações inviabilizaram sua continuidade no cargo e geraram desgaste político, que conseqüentemente resultaram em sua demissão.

Para o lugar de Ricardo Velez, o presidente Jair Bolsonaro, escolheu Abraham Weintraub, outro alinhado a ala ideológica do governo. Abraham Weintraub, não seria tão diferente em relação ao seu antecessor, adotando uma postura de ataque à educação pública e apoiando projetos de privatização das universidades federais, o ministro teria como uma das propostas para o ensino básico a criação das escolas cívico-militares, baseando-se no modelo de escolas militarizadas no estado de Goiás e em outros estados onde funciona esse modelo.

O início da gestão do ministro foi marcado por oposição às universidades públicas, suas declarações contribuíram para reforçar o teor ideológico implantado no MEC a partir da posse do governo Bolsonaro. “Em abril de 2019, o ministro disse que cortaria verbas de três universidades federais por promoverem “balbúrdia”¹³. Posteriormente, adotou o contingenciamento, uma

¹³ Antes do anúncio do bloqueio em todas as universidades federais, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, havia mencionado apenas três instituições: a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Em entrevista ao jornal "O Estado de S. Paulo", ele falou que instituições que promovessem "balbúrdia" teriam recursos contingenciados. Curiosamente, os dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Federais de Ensino Superior (ANDIFES) mostraram que a UNB foi a terceira instituição mais preservada até agora, com um bloqueio de 18,77%. Já a UFBA

palavra requintada para divulgar o corte de verbas que atingiu todas as instituições federais e desencadeou manifestações de professores e alunos por todo o país.

A postura do ministro no MEC e os sucessivos ataques a professores e as universidades, criou um mal-estar na educação, mas agradou a ala conservadora e aos grupos reacionários que apoiaram o governo e pressionavam por uma atuação mais contundente do ministro. O ápice do absurdo foi a declaração do ministro de que as universidades federais teriam “plantações de maconha” ao insistir em acusações e na criação de narrativas negativas sobre as universidades públicas federais, o ministro pretendia mobilizar a opinião pública para apoiar suas ações, principalmente na proposta do programa parcial de privatização dos serviços nas universidades federais.

Uma das características desse projeto do ministro para o ensino superior, pretendia ceder os serviços administrativos das universidades federais à iniciativa privada, bem como gerir os recursos financeiros oriundos do governo através das Organizações Sociais. Denominado Future-se, esse projeto visava o processo de privatização das universidades federais.

Durante a gestão de Abraham Weintraub, ocorreram cortes significativos nas verbas da educação, comprometendo o funcionamento do ensino público, desde o básico ao superior, isso refletiu também no campo de pesquisa das universidades públicas, com a queda dos recursos e incentivos para a pesquisa, várias áreas foram afetadas e tiveram que interromper seus estudos.

No âmbito da educação básica o governo anunciou por intermédio do MEC, através do Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 o programa das escolas cívico-militares¹⁴, uma proposta audaciosa de militarização das escolas públicas, através de uma gestão compartilhada entre gestores civis e militares, inicialmente esse projeto visou o atendimento de 54 (cinquenta e quatro)

e a UFF tiveram contingenciamento de 27,13% e 26,44% respectivamente, um pouco abaixo da média de 29,74%. (Jornal O Globo, 2019).

¹⁴ Governo federal lançou nesta quinta-feira, 5 de setembro, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Está prevista a implementação de 216 colégios até 2023 – 54 por ano, a começar por 2020. E o dobro do anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) no Compromisso Nacional pela Educação Básica, em julho. Agora é o momento de estados e municípios aderirem à iniciativa. A cerimônia de lançamento foi realizada no Palácio do Planalto (Portal do MEC, 2019).

unidades por ano, com o propósito de chegar a 216 (duzentas e dezesseis) unidades em todo o país até o ano de 2023.

O projeto de militarização baseado no Programa das Escolas Cívico Militares (PECIM) desde o seu lançamento, tornou-se prioridade no setor da educação para o governo federal, principalmente após a decisão do Supremo Tribunal de Justiça (STF)¹⁵ em agosto de 2020, de considerar inconstitucional uma lei estadual de Alagoas inspirada no Projeto Escola Sem Partido, uma derrota para os defensores da proposta de lei, inclusive para o seu próprio criador, o advogado Miguel Nagib, que logo após a decisão do STF, anunciou o fim de sua participação no movimento, alegando falta de apoio político ao projeto.

A proximidade entre a derrota do Projeto Escola Sem Partido e o posterior lançamento do programa das escolas cívico-militares nos leva a refletir sobre as diferentes estratégias do governo para desenvolver um formato de educação alinhado aos interesses de sua base de apoio, nesse sentido a militarização das escolas é um caminho viável, porque recebe apoio de uma ampla parcela da sociedade, que enxerga nesse modelo a solução para evitar temas de cunho progressista que possam afetar suas crenças e valores, além é claro de garantir a segurança de seus filhos com a presença dos militares na gestão das escolas.

Após a polêmica saída de Abraham Weintraub do Ministério da Educação e sua substituição por Milton Ribeiro¹⁶, o novo ministro, empossado no dia 16 de julho de 2020, manteve a proposta de criação das escolas cívico-militares e iniciou a implantação de 54 (cinquenta e quatro) unidades. No lançamento do programa alguns estados manifestaram-se contrários à adesão, no entanto de acordo com o programa, nos estados em que não houvesse adesão, seriam selecionados municípios voluntários para aderirem a proposta, de modo que o

¹⁵ O anúncio acontece um dia após o STF (Supremo Tribunal Federal) considerar inconstitucional uma lei estadual de Alagoas inspirada no Escola Sem Partido. Batizada de "Escola Livre", a legislação alagoana proíbe a "prática de doutrinação política e ideológica" em sala de aula e afirma ser um direito dos pais que seus filhos recebam uma "educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica". Uma notícia sobre a decisão do STF foi compartilhada ontem pelo perfil do Escola Sem Partido junto a um texto com críticas ao presidente Jair Bolsonaro (sem partido), que já defendeu ideias ligadas ao movimento (UOL, 2020).

¹⁶ O professor Milton Ribeiro tomou posse nessa quinta-feira, 16 de julho, como novo ministro da Educação, assumindo o compromisso de abertura ao diálogo e de observância dos valores constitucionais da laicidade do Estado e do ensino público. A cerimônia ocorreu no Palácio do Planalto, em Brasília, com a presença de ministros, políticos e autoridades, e foi conduzida pelo presidente Jair Bolsonaro, que participou por meio de videoconferência diretamente do Palácio da Alvorada (Portal do MEC, 2020).

modelo se estendesse a todo o país. O programa estabelece critérios para a implantação das escolas cívico-militares, as unidades de ensino devem-se enquadrar nos critérios a seguir:

- ❖ Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- ❖ Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana;
- ❖ Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos;
- ❖ Escola que possua a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo.

Este último critério é muito importante, pois dá a aparência democrática de todo o processo de escolha da escola, ao dialogar com a comunidade para realizar a votação. Porém, considera que antes de realizar a consulta pública para a implantação do modelo, a escola deve preparar toda a documentação e o Estado ou Município deve capacitar um profissional para esclarecer as dúvidas da comunidade acerca das mudanças.

Na sequência a direção da escola, deve elaborar os critérios para a consulta pública, definindo o credenciamento dos eleitores, tomando por base a própria documentação existente na secretaria da escola, constando os alunos matriculados, seus responsáveis, professores e funcionários. Durante o processo consultivo a escola deve garantir que a maioria da comunidade escolar participe através do voto, decidindo ser favorável ou não à implantação do modelo cívico-militar.

Com o aval positivo da comunidade a escola é incluída no programa e tem o apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotam modelo de gestão, para isso o programa PECIM disponibilizará militares inativos das Forças Armadas ou militares das polícias militares ou corpo de bombeiros estaduais, que atuarão no suporte técnico-pedagógico, mantendo o quadro docente. A gestão da escola passa a ser compartilhada entre civis e militares, sendo que os civis continuam na gestão pedagógica e a gestão administrativa e disciplinar passa a ser realizada por militares.

Na lista do endereço eletrônico do PECIM constam que o estado de Goiás foi contemplado com três escolas nos municípios do entorno de Brasília: Águas

Lindas, Novo Gama e Valparaíso de Goiás, todos eles no entorno de Brasília, o crescimento desordenado dessas cidades, a desigualdade social, a falta de estrutura e a violência urbana, favoreceram o processo de implantação do PECIM, conforme os critérios apresentados pelo próprio programa.

Com relação a essa região do entorno de Brasília, tive a experiência no ano de 2006, de trabalhar em Águas Lindas, como professor de história, no Colégio Estadual Paulo Freire, a cidade havia sido emancipada em 1995 e já tinha uma população que ultrapassava os 100.000 habitantes, grande parte desse contingente formado por migrantes nordestinos que vinham morar na cidade e trabalhar no Distrito Federal, o que é bem comum nas cidades do entorno de Brasília, identificadas como cidades dormitórios.

Em Águas Lindas para atender a demanda de procura por matrículas no ensino básico devido ao rápido crescimento populacional, o governo estadual teve que alugar prédios particulares para o funcionamento das escolas, além de criar um turno extra, para atender todos os alunos da rede pública de ensino, não só em Águas Lindas, mas na maioria das escolas estaduais do entorno de Brasília funcionavam quatro turnos: matutino, vespertino, intermediário e noturno.

Nas escolas do entorno, o turno intermediário ficou conhecido como “turno da fome¹⁷”, pois o funcionamento das aulas antecedia o almoço, os alunos entravam por volta das 11:00 da manhã e saíam às 14:45 horas, o funcionamento de 4 turnos que era para ser provisório, até que o governo conseguisse construir novas escolas, durou quase duas décadas. Somente em 2020, o governador

¹⁷ Como de costume, o anúncio do governador não veio vazio. Além de entregar os uniformes, Caiado disse que vai acabar com o 4º turno, o chamado turno da fome, no Entorno do DF. Para quem não está familiarizado com a expressão, ela pode ser traduzida como uma prática implantada em Goiás há mais de 15 anos, e que foi criada, de forma emergencial, para suprir a falta de vagas nas escolas. O 4º turno é o intermediário para aqueles que não conseguiram estudar em um dos turnos regulares (matutino, vespertino ou noturno), sendo que os alunos têm aulas das 11h às 14h45. “Nós vamos tirar o 4º turno, o turno da fome, que não tem a grade curricular completa, já que o horário dos estudantes está reduzido. Temos que dar reconhecimento à nossa secretária de Educação (Fátima Gavioli) e ao presidente da República, Jair Bolsonaro, porque conseguimos verba para começarmos a instalação de salas modulares, com ar-condicionado e todos os materiais e móveis necessários, nas escolas de Águas Lindas e Luziânia”, informou, ao lembrar que a iniciativa é transitória, até que o Estado consiga retomar as obras que ficaram paralisadas nas escolas, por causa da má administração dos gestores passados (Portal do MEC, 2020).

Ronaldo Caiado anunciou o seu fim, com a criação de salas modulares para expandir a oferta de vagas, até que o governo concluísse as obras das escolas, iniciadas nas gestões anteriores.

A falta de estrutura em diversos setores fez dessa região uma das áreas mais violentas do Brasil, conseqüentemente essa violência também se fez sentir no interior das escolas, ameaças, agressões físicas, tráfico de drogas e assassinato nas proximidades e no interior das escolas. No ano de 2019, dois assassinatos ocorreram dentro de escolas na região do Entorno, um professor foi morto a tiros na cidade de Valparaíso e um coordenador foi esfaqueado por um aluno dentro do Colégio Estadual Machado de Assis, na cidade de Águas Lindas.

Esse contexto de violência colaborou para a indicação e implantação do PECIM nessa região. O programa começou a funcionar em 2021, mas devido à pandemia e a introdução do modelo de aulas remotas, a divulgação desse formato das escolas cívico-militares não teve amplitude na mídia, estadual e nacional.

O sucesso inicial do lançamento do PECIM fez esse modelo de gestão compartilhada avançar, a previsão inicial de 54 unidades por ano, foi ampliada em 2021 para 74 unidades, devido à quantidade de pedidos manifestados por diversos estados e municípios, além de uma fila de espera de 600 pedidos, de acordo com as informações do endereço eletrônico do programa.

O argumento principal para a implantação das escolas cívico-militares é muito parecido com a justificativa apresentada pelo governo Marconi Perillo para implantar a militarização das escolas em Goiás, levar segurança para o interior e entorno das unidades escolares, coibir a violência escolar, além de promover a busca por uma educação de excelência que vise alcançar metas e resultados positivos.

Com a proposta do PECIM o avanço da militarização das escolas é uma realidade nacional, antes a militarização era uma proposta regionalizada, feita por alguns estados, agora se transformou em um dos principais programas do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) para a educação, no entanto, faz necessário diferenciar cada modelo militar de ensino.

O PECIM é bem semelhante ao que ocorre com as escolas militarizadas do governo do Distrito Federal, ou seja: uma gestão compartilhada, já o formato

de militarização das escolas públicas de Goiás é diferente e interfere em todos os setores, seja na área técnica-administrativa até nas questões pedagógicas, porque o modelo goiano, não preserva a gestão civil, ocorre de imediato o controle das escolas pela polícia militar, que nomeia o diretor-comandante da unidade e este faz as mudanças nos coordenadores, no quadro de professores e funcionários, conforme achar necessário.

Em alguns estados já vinham sendo implementados modelos de gestão semelhante aos PECIM, já em Goiás a militarização do ensino começou no primeiro mandato do governador Marconi Perillo (1999-2002) e foi intensificado durante seus governos, conforme veremos à frente. Inicialmente o argumento para a criação dessas unidades refletia o interesse da corporação de ofertar um ensino de qualidade a seus filhos e dependentes. Posteriormente com a expansão dos colégios e a oferta de um número maior de vagas, a justificativa se assenta em dois pilares: O primeiro é o combate à violência escolar e a implantação da disciplina militar, vista por muitos como a melhor solução; o segundo se estrutura na crença propagada pelo alto desempenho destas instituições em avaliações externas e a qualidade de ensino por elas ministrado.

Para entendermos melhor o processo de militarização e o avanço de diferentes modelos de escolas militares pelo país é necessário refletirmos sobre o processo de formação dessas instituições sejam elas gestões compartilhadas, ou escolas diretamente comandadas pela política militar a exemplo do modelo implantado no estado de Goiás, o que faremos no próximo capítulo. Agora vamos nos concentrar na origem dessas escolas em Goiás, onde esse modelo de ensino já funciona há duas décadas. Nesse sentido, conhecer a história desse processo e sua disseminação em todo o estado, tornou-se fundamental para refletir sobre o impacto da proposta do governo federal para educação nacional.

Em Goiás esse modelo de militarização se diferencia das chamadas Escolas Militares que são colégios administrados pelas Forças Armadas, ligados ao Ministério da Defesa, também se difere do modelo apresentado pelo PECIM do governo Jair Bolsonaro, que tem como propósito uma gestão compartilhada do ensino com a participação de militares na administração, mas mantém a parte pedagógica sobre o controle dos professores.

O modelo goiano de militarização ou “Pmzação” das escolas é uma colaboração entre a Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública,

enquanto a primeira disponibiliza os professores e funcionários, a segunda providencia o quadro de policiais militares para administrar e dirigir a unidade escolar. A escola é entregue a administração da PM por meio de decreto governamental e os militares iniciam a implantação do modelo, realizando mudanças na direção, coordenação e no corpo docente, apesar destas unidades estarem em consonância com a Secretaria de Educação elas estão interligadas pelo Comando de Ensino da Polícia Militar.

Esse formato de escola militar em Goiás foi idealizado ainda durante o Regime Militar através da Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo governador biônico¹⁸ Irapuan Costa Júnior. De acordo com Ferreira (2018):

Em síntese esta lei dispôs sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e da Criação do Comando de Ensino desta Corporação, bem como de suas atribuições. Este último, por sua vez, conforme proposto no artigo 15, deveria se incumbir “do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização dos oficiais e praças” da Corporação (GOIÁS, 1976). Por meio dessa lei, em seu artigo 23, inciso I, letra “b”, cria-se o Colégio da Polícia Militar de Goiás (FERREIRA, 2018, p.51).

O artigo 23 da referida Lei, criou o Colégio da Polícia Militar, mas não fez nenhuma referência de que o ensino ministrado nessa instituição seria para um público civil, o colégio inicialmente foi pensado para ser uma instituição de apoio aos militares que pretendessem concluir o ensino básico ou auxiliar teoricamente nas atividades de formação dentro da própria Academia de Polícia.

No entanto, essa proposta inicial da criação de um Colégio Militar para proporcionar a formação de membros da Corporação, foi alterada no final dos anos 1990, pois havia também o interesse por parte de oficiais de que o Colégio da Polícia Militar pudesse atender e oferecer ensino de qualidade aos filhos e dependentes de policiais militares. A origem do Colégio Militar em Goiás resultou em um acordo entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação, conforme descreve Cruz (2017):

¹⁸ De acordo com Ferreira, o termo "biônico" refere-se, na política, àquele cujo mandato político tenha ocorrido sem ter sido eleito ou participado de um pleito eleitoral, ou seja, às custas da indicação de um superior. Esse termo popularizou-se durante o período da ditadura (1964-1984) quando muitos chefes políticos e governantes se beneficiaram da indicação dos militares (FERREIRA, 2018, p.51).

A Secretaria de Segurança Pública fez uma parceria, por meio do Termo de Cooperação Técnico Pedagógico 009/12, com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e foi assim que surgiram os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás. (CRUZ, 2017, p.67)

Sobre a criação e a finalidade desses colégios, a Polícia Militar solicitou autorização para atuar na educação de civis, conforme ressalta Ferreira (2018):

Em 31 de julho de 1998, uma comissão formada por militares encaminhou à Secretaria de Educação e ao Conselho Estadual de educação de Goiás (CEE) o Processo nº 16207955, que solicitava autorização para atuar na educação de civis, oferecendo o Ensino Fundamental – II Etapa - e o Médio não profissionalizante (GOIÁS, 1999). Na referida solicitação, a PM justificava seu desejo de oferecer uma educação de qualidade para seus filhos, tendo como parâmetros as normas e regras da Academia de Polícia (FERREIRA, 2018, p.52).

O contexto desde a criação da Lei até o surgimento do Colégio Militar, também sofreu alterações significativas, o país passou pelo fim do Regime Militar e o processo de redemocratização, consolidando novos horizontes políticos, com a criação de uma nova Constituição em 1988, que posteriormente influenciou uma Legislação exclusiva para educação: A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que reforçou a necessidade do caráter democrático nas instituições de ensino.

Apesar de todas essas mudanças no cenário federal, reforçando o teor democrático das instituições de ensino, Goiás surpreendeu ao criar o Colégio Militar, como explica Ferreira (2018):

Esse intervalo de 23 anos – entre a criação da Lei nº 8.125 de 18 de junho de 1976 e o início das atividades escolares do primeiro CEPMG - se deu, a nosso ver, basicamente por dois fatores: o processo de relativa redemocratização do país ocorrido a partir de 1976 e a retomada do movimento de guinada à direita ocorrida na década de 1990 em vários países da Europa e da América Latina, com a elitização do ensino público e o avanço do conservadorismo na sociedade. A partir de 1976, o Brasil já caminhava para o processo de redemocratização política, educacional e social e parecia soar destoadado desse movimento acerca da criação de escolas militares nesse período (FERREIRA, 2018, p.52).

A mudança da proposta inicial da Lei 8.125/76, que previa a criação de uma escola para atender a formação interna da própria corporação, foi alterada e o colégio militar em Goiás nasceu descolado do contexto democrático, na

contramão do que previa a LDB, sua concretização foi a exaltação de valores antidemocráticos na educação, de certa forma uma medida saudosista que tentava resgatar o modelo de educação do período da Ditadura Militar (1964-1985).

Ao prosseguir na proposta de efetivação desse novo modelo de ensino, a Polícia Militar em 19 de novembro de 1998, no gabinete da PM expediu a Portaria nº 0604/98, que ativava o Colégio da Polícia Militar de Goiás e, em seu artigo 1º, designava-o, na forma abreviada, de “CPMG” (GOIÁS, 1999). De acordo com Ferreira (2018):

Tal portaria também esclarece sobre a composição das turmas, horário de funcionamento desse colégio e da oportunidade de retomada dos estudos por policiais interessados em concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio, conforme vemos na transcrição do trecho abaixo:

Art. 3º - Para o ano letivo de 1999, será aberto inscrições para matrícula da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, no período vespertino e da 1ª à 3ª série do ensino médio, no período matutino.

§ 12 - Havendo candidatos, Policiais Militares, suficientes para formar uma turma especial, visando à complementação do ensino fundamental ou médio, funcionará está no período noturno.

§ 22 - Para composição das turmas do CPMG, terão prioridade na matrícula:

I - Dependentes legais de Policiais Militares.

I- Servidores e dependentes legais de funcionários públicos. (FERREIRA, 2018, p.53).

A portaria do Gabinete da PM nº 0604/98 organizou as diretrizes de funcionamento do Colégio, bem como seu público alvo. A incessante busca pela autorização, organização e funcionamento do Colégio da Polícia Militar no ano de 1998, inserida no contexto de disputa eleitoral em Goiás, entre os candidatos ao governo de Goiás: Iris Rezende (PMDB) e Marconi Perillo (PSDB), revelaram um momento oportuno para concessão do funcionamento do Colégio, independente de quem saísse vitorioso, os avanços em direção à materialização do Colégio já vinham sendo realizados ainda durante o governo do PMDB, não havia na época entraves políticos para impedir a criação do Colégio.

Com a vitória nas eleições de 1998 o candidato do PSDB, Marconi Perillo, se elegeu aproveitando o desgaste político causado por sucessivos governos do PMDB, usando durante a campanha, comediantes contratados que enfatizavam

de maneira lúdica nos showmícios e na propaganda eleitoral, “as panelinhas”, uma crítica ao PMDB e ao candidato Iris Rezende em relação à nomeação e manutenção em cargos públicos comissionados, sempre as mesmas pessoas ou grupos, alinhados politicamente ao governo. Durante a campanha de Marconi Perillo, era propagado o combate à “velha política” e o fim da “panelinha” o que resultou no slogan, do “Tempo Novo”.

A chegada de Marconi Perillo ao governo de Goiás em 1999, foi importante para consolidar o desejo de oficiais militares, que almejavam a implantação oficial do colégio da polícia militar e de fato o governador deu suporte político e favoreceu o acordo entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação para dar continuidade ao funcionamento desse modelo militar de ensino.

O “tempo novo” enfatizado na campanha eleitoral que prometia modernizar o Estado e investir em diversos setores, entre eles a educação, começava autorizando o funcionamento de um formato de ensino tradicional que não representava as correntes modernas da pedagogia que exaltam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento e idealizam uma educação formal democrática.

Logo no primeiro ano do mandato do governador Marconi Perillo (1999-2002), foi criado oficialmente o primeiro colégio militar. É importante ressaltar que o colégio da PM já estava funcionando na Academia de Polícia de maneira provisória, já que o local era destinado a formação e treinamento dos policiais militares. O funcionamento do colégio nas dependências da APM, ocorreu até dezembro de 1998. De acordo com o portal eletrônico do CEPMG: “o colégio iniciou seu funcionamento com 440 alunos nas instalações da Academia de Polícia, com apenas seis salas de aula, denominado Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão” (CEPMG, 2019).

A disciplina e os conceitos militares existentes nos cursos de formação da Academia de Polícia, nortearam a organização pedagógica e disciplinar do CEPMG, através de um ensino voltado para submissão dos educandos a normas rígidas de hierarquia e disciplina, consideradas essenciais no processo de formação de militares, conseqüentemente a elaboração do regimento escolar também foi influenciado pelas normas da academia e vislumbravam a formação de um aluno-soldado.

A base do ensino na Academia de Polícia, obedecia a um modelo formativo oriundo das Forças Armadas, inclusive o próprio regulamento disciplinar era o mesmo para o exército e a polícia militar, prevalecendo a influência do exército na formação dos soldados até 1992, quando a corporação ganhou autonomia para desenvolver seu próprio conceito de ensino. Conforme Pereira:

A busca por uma capacitação que possibilitasse à Polícia Militar satisfazer aos anseios e necessidades da população levou à evolução histórica – metodológica do ensino oferecido pela corporação. A polícia militar abandonou uma metodologia voltada para o Exército Brasileiro, que forma o militar visando à vitória numa guerra de trincheiras, substituindo-a pelo ensino voltado à realidade urbana cuja população é um cliente e não um inimigo potencial, devendo preservar inclusive os direitos daqueles que, por algum motivo, encontram-se à margem da lei (PEREIRA, s/d, p. 9).

Apesar das importantes mudanças no processo de formação dos policiais militares a partir de 1992, onde a Academia alcançou a autonomia em relação às Forças Armadas, desenvolvendo uma formação militar voltada às exigências da realidade urbana, devemos refletir sobre alguns conceitos que ainda são parte integrante na formação do policial militar, para isso é necessário compreender a origem das primeiras instituições militares como a Real Academia Militar (1810) hoje Academia Militar das Agulhas Negras, a Escola Naval surgida em 1886 e a Escola de Aviação (1919), todas essas escolas militares, influenciaram na formação militar do contingente policial nos estados brasileiros, bem como a ideologia constante no interior dessas instituições. De acordo com Ludwig (1998):

As instituições militares brasileiras, encarregadas de preparar oficiais, são bastante antigas. A Escola Naval, surgida em 1886, recebeu muito antes dessa data as denominações de Academia Real dos Guardas-Marinha, Academia Imperial dos Guardas-Marinha e Escola de Marinha. A Academia da Força Aérea só aparece com esse nome na década de setenta, mas já existia com o nome de Escola de Aviação desde 1919. Entre esses dois períodos recebeu também a denominação de Escola de Aeronáutica. A Academia Militar de Agulhas Negras, por sua vez, tem sua origem no ano de 1810, porém com o nome de Real Academia Militar (LUDWIG, 1998, p.19).

As transformações ocorridas no mundo a partir das primeiras décadas do século XX, refletiram na formação dos novos oficiais oriundos de grupos da classe média, também na estrutura de domínio no Brasil. A crise de 1929, enfraqueceu as oligarquias dominantes e desencadeou um novo cenário político, provocando a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, apoiado por um movimento de jovens oficiais militares: o tenentismo.

A ascensão de Vargas ao poder ficou marcada pela longevidade governamental e pela insatisfação de grupos que almejavam a alternância política. Em 27 de novembro de 1935, ocorreu a Intentona Comunista, também conhecida como Levante Vermelho, foi uma tentativa de golpe contra o governo Vargas realizada por militares em nome da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB), apesar do insucesso do golpe, esse episódio marcaria o início de uma intensa propaganda contrária ao pensamento de esquerda e às ideias socialistas. A direita brasileira e o próprio governo souberam aproveitar o fato para iniciar uma campanha de linchamento moral em jornais e no rádio, contra às ideias de esquerda, acusando os comunistas de serem antinacionalistas e conspiradores, fortalecendo a narrativa que associa os comunistas a grupos contrários à moral, a família e aos valores cristãos.

Esse episódio colaborou para o recrudescimento do pensamento ideológico formado nas academias militares, já que o movimento tenentista que desencadeou a Intentona Comunista, foi gerado no interior do Exército, portanto, era necessário manter uma formação conservadora em consonância com os grupos privilegiados, evitando o fortalecimento das ideias progressistas no interior da instituição.

A campanha anticomunista iniciada pelo governo de Getúlio Vargas, foi intensificada nos anos seguintes, principalmente durante a Ditadura Militar (1964-1985) no contexto de polarização da guerra fria, obviamente a formação nas escolas de oficiais das Forças Armadas também sofreria a influência ideológica da posição de alinhamento do Brasil com os Estados Unidos e o bloco capitalista, sobre esse sentimento anticomunista, Ludwig (1998) discorre:

Cabe mencionar ainda como variável importante o movimento anticomunista liderado pelos norte-americanos em período mais recente, isto é, a partir da Segunda Guerra Mundial. Esse movimento encontrou campo fértil no meio bélico nacional em razão do sentimento irascível que tomou conta dos funcionários

fardados, por causa da ocorrência da intentona na década de trinta. A divisão do mundo em dois blocos colocou o Brasil ao lado dos Estados Unidos, e, segundo a política de alinhamento defendia por esse país, caberia ao Brasil preocupar-se basicamente com o inimigo interno, priorizando o combate a infiltração comunista oriunda de Moscou. Em consequência muitos militares que foram fazer cursos na América do Norte receberam forte doutrinação anticomunista, bem como foi incluída a matéria de Segurança Interna no currículo de formação de oficiais no período de vinte anos da vigência da ditadura. O processo de inculcação anticomunista tendeu a considerar qualquer manifestação civil, principalmente aquelas advindas dos setores populares, como atos subversivos (LUDWIG, 1988, p. 22).

A preocupação com a Segurança Interna foi parte integrante dos cursos de formação de oficiais das forças armadas, evidenciando que o ensino nestas instituições, além de representar nos conteúdos a ideologia das classes dominantes identificam-se com o pensamento conservador, doutrinando os novos oficiais através de um ensino sintonizado com os valores da elite.

No caso brasileiro isso é um fato tradicional, e os dados apresentados servem para comprovar essa tradição. Os setores dominantes têm consciência de que a força das armas deve estar nas mãos de grupos leais e confiáveis (LUDWIG, 1988, p.23).

Neste sentido é importante fazer essa conexão, pois as academias de polícia militar dos estados, incluindo a de Goiás, seguia o modelo de formação das Forças Armadas e os conteúdos ministrados nessas instituições eram reproduzidos nas academias de polícia, destacando os princípios de respeito à hierarquia, disciplina, meritocracia e o combate aos inimigos internos com a proliferação nesses cursos da doutrina de Segurança Nacional.

Como ressaltamos anteriormente, a criação da primeira unidade do CEPMG, surgiu na própria Academia de Polícia e o novo formato de ensino recebeu influência metodológica e de conteúdos aplicados a formação militar, haja vista que diversas práticas dessa formação estariam presentes nessa nova instituição de ensino.

O deslocamento do Colégio Militar para fora da APM, inaugura uma prática que iria se difundir por todo o estado nos anos seguintes: a posse das escolas públicas pela PM. O Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) agora

instalado em uma escola fora da academia, representava o início da expansão do modelo, originalmente com uma identidade ambígua, sendo parte do Sistema Estadual de Educação, mas administrado dentro dos princípios da educação e estrutura militar, essa transformação é enfatizada no artigo “ *A expansão dos Colégios Militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual*” as autoras Alves, Ferreira e Toschi (2018) ressaltam: “que o modelo inicial era muito diferente do que se tornou na prática ao longo dos anos: a entrega das escolas estaduais para a gestão da PM, como ocorreu em escala crescente”(ALVES, FERREIRA, TOSHI, 2018, p.274).

A partir do início de suas atividades em 1999, a estruturação do CPMG ocorreu gradualmente, absorvendo parte do ensino ministrado na academia e garantindo verbas para o seu funcionamento por intermédio de parcerias entre a PM e a Secretaria Estadual de Educação, com um número reduzido de vagas, o colégio começa a despertar o interesse popular, sobretudo devido a sua maneira diferenciada de organização.

A procura por vagas fez com que a PM ofertasse 445 novas vagas, preenchidas via processo seletivo, do qual participaram cinco mil candidatos. A frenética corrida por vagas nessas unidades, bem como a popularidade do Colégio Militar, ganhou os holofotes políticos e o governador Marconi Perillo transformou a curta experiência de funcionamento desse modelo em um projeto de expansão. “Assim a partir de 1999, Marconi Perillo incorporou a política de Gestão Militar das Escolas Estaduais ao seu governo, estendendo a mesma para outras unidades escolares” (FERREIRA, 2018, p.54).

No ano 2000, o governo transfere o CPMG para o Colégio Hugo de Carvalho Ramos entregando à administração da PM, na época o colégio tinha 1700 alunos matriculados. Com um amplo espaço físico esse colégio foi alvo de depredações, pichações e descaso dos governos anteriores, tais fatores foram utilizados como argumentos para que o colégio fosse entregue a administração da PM, no entanto a escolha dessa escola para implantação da sede do CPMG se deu principalmente pela estrutura do prédio e maior quantidade de salas para atender a demanda por vagas.

A implantação dos colégios militares, teve um início tímido, mas com o decorrer dos sucessivos mandatos de Marconi Perillo- PSDB, (1999 a 2002;

2003 a 2006; 2011 a 2014 e de 2015 a 2018) tornou-se o principal projeto do governo para a educação pública em Goiás.

Cabe destacar que em 2006, o governador se afasta do cargo para concorrer a uma vaga no senado e apoia o vice-governador: Alcides Rodrigues (PP), como seu candidato ao governo nas eleições de 2006, conseguindo através de seu prestígio político a vaga no senado e a eleição de seu aliado para o governar Goiás, exercendo o mandato de 2007 a 2010. Apesar que durante o exercício do mandato de Alcides Rodrigues, ocorreram desavenças políticas e consequentemente, o afastamento em relação ao senador Marconi Perillo, isso não modificou a continuidade dos projetos na área da educação, nem impediu o processo de militarização das escolas públicas.

No ano de 2000, também foi criado o CPMG Ayrton Senna, no jardim Curitiba em Goiânia e mais três unidades no interior, sendo os CPMG: Carlos Cunha Filho na cidade de Rio Verde; Dionária Rocha em Itumbiara e Dr. César Toledo em Anápolis, além da autonomia administrativa concedida em 2003 entre o CPMG unidade Vasco dos Reis e o CPMG unidade Hugo de Carvalho Ramos. A implantação das primeiras unidades do CPMG, ocorreu em ritmo lento, mantiveram-se as seis unidades no Estado até o ano de 2013, posteriormente iniciou a expansão do modelo para outras escolas de diferentes municípios goianos.

O governador Marconi Perillo a partir de 2013, percebendo a popularidade desse modelo de ensino, utilizou politicamente a implantação de novas unidades de CPMG, vale ressaltar que o ano de 2013, antecedeu o período eleitoral, onde o próprio governador seria candidato a reeleição e essa prática de concessão de novas unidades de CPMG, fortaleceu a base de apoio político do governador. Ao tratar das justificativas para a expansão dos colégios militares, as autoras Alves, Toshi e Ferreira (2018) ressaltam que:

Esse crescimento, percebido justamente nos anos que antecedem ao pleito eleitoral estadual, também nos provoca a refletir sobre a intencionalidade eleitoral do governo estadual em transferir um número tão grande de escola para a PM, bem como sua expansão para o interior do estado, o que, em alguma medida, também revela a aceitação por parte da sociedade deste modelo de escola. (ALVES; TOSHI; FERREIRA, 2018, p.283)

Desse modo, no ano de 2013 foram criadas mais onze unidades de CEPMG, os argumentos para a implantação dessas novas unidades reafirmavam a ideia de busca da qualidade de ensino, devido aos bons rendimentos desse modelo e a segurança provocada no interior das unidades escolares e no entorno das escolas militarizadas. Com o novo modelo propagandeava-se os ideais de: civismo, patriotismo e disciplina. Obviamente uma sociedade vítima da “cultura do medo¹⁹” estaria disposta a renunciar a um espaço democrático em troca de uma proposta de modelo educacional que enfatiza a segurança e a disciplina de seus filhos. “A cultura do medo e a prática militarista tendem a vender a ideia de que a militarização é uma solução para ampliar a segurança, além de servir de combate a violência” (OLIVEIRA, 2016, p.48)

O contexto de mudanças sociais na contemporaneidade, provocadas sobretudo pelo avanço das ideias neoliberais e a aceleração do processo de urbanização, intensificou as tensões entre as camadas sociais, concentrando a riqueza cada vez mais nas mãos de poucos e ampliando a pobreza e a miséria nos cinturões periféricos das cidades. A desigualdade social provocou nas últimas décadas um fenômeno de segregação urbana, caracterizado pelo distanciamento e isolamento dos setores nobres das cidades e a periferia, enquanto os bairros mais abastados recebem assistência, segurança e infraestrutura do poder público, gerando a valorização dos imóveis e investimentos nesse setor, nos bairros periféricos falta infraestrutura, saneamento básico, pavimentação. Sem alternativas as populações que habitam esses locais, são obrigadas a conviver com as dificuldades e insegurança.

A cultura do medo promove a busca por segurança, os indivíduos que dispõem de condições econômicas para aumentar sua proteção, escolhem setores em condomínios distantes da periferia. O reflexo desse sentimento, passa pela observação da maioria das casas existentes em setores de classe alta, a própria arquitetura de suas residências representa o temor social, sendo

¹⁹ Representa a somatória dos valores, comportamentos e do senso comum que, associados a questão da criminalidade, reproduz a ideia hegemônica de insegurança e, com isso, perpetua uma forma de dominação marcada pelo autoritarismo e pela rejeição aos princípios democráticos.

características comuns em suas estéticas arquitetônicas: portas e janelas com grades, muros altos, cercas elétricas, portões eletrônicos e alarmes.

A mídia também colabora para a construção da cultura do medo, alguns programas de televisão de importantes canais de comunicação usam do sensacionalismo para expor notícias diárias de violência, sem uma reflexão mais profunda que seja capaz de discutir sobre as relações entre a desigualdade social e a criminalidade, aproveitam a audiência para apelos constantes de aumento da repressão estatal e produzem a sacralização das forças estatais que dispõem do uso da violência legal, esses programas colaboraram para construir a imagem heroica do policial militar.

As mídias alternativas que se popularizaram nos últimos anos, deram voz a grupos reacionários que em seus canais disseminam a narrativa de valorização da repressão policial, o que acreditam ser, um mal necessário para preservar a segurança de todos, chegam a criticar os direitos humanos. A polarização comentada anteriormente que atingiu o setor político e refletiu na educação também se faz presente na segurança pública, para os reacionários influenciadores digitais, a direita e os conservadores, defendem a atuação da polícia, enquanto, a esquerda ou os progressistas são associados à defesa de bandidos e da criminalidade.

Sobre a participação da imprensa na construção da cultura do medo, Pastana (2005) ressalta:

Que a imprensa tem parcela significativa de responsabilidade nesta estigmatização. No caso específico da violência criminal o processo de produção da informação, por um lado, não reflete a realidade e a intensidade dos eventos que deveria recobrir; por outro, adequa-se a concepção dominante de violência e de sujeitos violentos que a sociedade hegemonicamente retém em seu imaginário (PASTANA, 2005 p.189).

A cultura do medo movimenta um mercado em crescente expansão, a sensação de insegurança faz com que as pessoas consumam cada vez mais produtos relacionados a segurança de suas casas, veículos e na própria defesa pessoal. A cultura do medo impõe a sensação de renunciar às próprias liberdades individuais em favor da proteção coletiva, porém os mecanismos de proteção agem em defesa daqueles que controlam o poder e impõem a repressão e todo rigor de suas ações contra os desfavorecidos.

Em sintonia com essa concepção difundida por grupos hegemônicos, os ambientes públicos também são alvo de intensa vigilância e o modelo dos colégios militares difundidos em Goiás atendem ao novo padrão de segurança aplicado à educação. Logo no início do processo de implantação das unidades do CEPMG, os prédios escolares sofrem alterações estruturais que os tornam semelhantes aos quartéis, a altura dos muros é ampliada, geralmente instalam portas e janelas de vidro nas salas de aula para facilitar a vigilância e monitoramento contínuo dos alunos, além da instalação de câmeras nas salas e repartições internas. No interior do colégio policiais transitam pelos corredores equipados com suas fardas e armas.

A cultura do medo reflete no direcionamento social por métodos autoritários e coloca em evidente risco a funcionalidade da gestão democrática nas escolas públicas, com a substituição desse modelo por métodos de ensino que enfatizam o uso da força de repressão estatal na condução do processo de educação pública, essas mudanças geram a sensação de um ambiente seguro e livre da ação de criminosos no interior desses espaços e em suas intermediações, no entanto, faz parte de uma solução paliativa, pois as escolas não existem descoladas da realidade, o processo de contenção da violência só será efetivo com políticas públicas que favoreçam a distribuição de renda e a diminuição da pobreza, gerando maiores oportunidades de inserção social. O autor Oliveira (2016), discorre em seu artigo²⁰, sobre as razões que favoreceram o discurso da expansão dessas escolas militarizadas, apontando dois motivos principais:

O primeiro deles está no discurso do medo e da violência, o segundo está na visão negativa e preconceituosa de que os adolescentes são ameaçadores e perigosos. O resultado é que para ampliar ou simplesmente instalar uma política de controle, na ótica do Estado e de boa parte da sociedade, nada melhor e eficiente do que transformar a escola em um quartel (OLIVEIRA, 2016, p.42).

Nesse sentido o avanço do modelo de militarização das escolas ancora-se na justificativa da segurança, na rígida disciplina aplicada por essas instituições, no patriotismo e civismo, além dos resultados e na suposta

²⁰ Artigo intitulado: *As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência*. (OLIVEIRA, 2016, p.41 a 52).

qualidade de ensino. É importante refletir que para além disso, em Goiás também ocorreu o uso político da criação de novas unidades de CEPMG, atendendo a solicitações a implantação de novas unidades militarizadas, o governo angariou apoiadores e cabos eleitorais em períodos próximos as eleições.

Durante o terceiro mandato do governador Marconi Perillo (2011 a 2014) além da proliferação de novas unidades de CEPMG, foi criado pelo secretário de educação Thiago Peixoto no ano de 2011, uma reforma educacional através do projeto intitulado *Pacto pela Educação* inspirado em princípios neoliberais essa reforma apresentou uma proposta de mudanças centrada em cinco pilares: valorização e fortalecimento do profissional da educação; adoção de práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; redução significativa da desigualdade educacional; realização de profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino e estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito.

O projeto *Pacto pela Educação* recebeu muitas críticas, principalmente em relação ao primeiro pilar que versa sobre a valorização e fortalecimento profissional da educação, nesse eixo também menciona que:

O primeiro passo da reforma educacional deve tratar do seu principal agente de transformação: o profissional da educação. A qualidade da nossa rede sempre estará ligada à qualidade dos professores, diretores e demais agentes. Para isso, são apresentadas políticas concretas de valorização e fortalecimento da nossa força de trabalho (SEDUCE, 2021).

O estado de Goiás era um dos entes federativos que não cumpria a Lei 11.738/2008 que instituiu o pagamento do piso salarial aos professores, para resolver essa questão o secretário da educação usou uma manobra através de dois projetos aprovados na Assembleia Legislativa, conseguiu modificar o Plano de Cargos e Salários dos Professores, incorporando a gratificação de titularidade ao vencimento base dos profissionais do magistério, sem conceder nenhum reajuste a categoria, apresentando a imprensa que Goiás através do projeto *Pacto pela Educação* conseguiu enquadrar toda a categoria de professores no pagamento do piso nacional.

A extinção da gratificação de titularidade que correspondia a 30% do vencimento dos docentes, a redução na gratificação por mestrado e doutorado

e as manobras do governo para pagar o piso do magistério sem o reajuste efetivo, gerou a insatisfação da categoria e provocou uma greve em fevereiro de 2012, a maioria dos professores aderiu ao movimento grevista que durou 51 dias. O governo não aceitou ouvir os membros do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Goiás (SINTEGO) enquanto não fosse interrompida a greve, o SINTEGO levou a orientação para a assembleia geral da categoria sobre a necessidade de paralisar a greve para que o governo iniciasse as negociações, a decisão da categoria foi apertada e o resultado polêmico levou a vitória daqueles que desejavam o fim da greve no dia 27 de março de 2012, a greve foi suspensa.

O governo havia solicitado ao SINTEGO um prazo de quarenta dias para elaborar uma proposta para a categoria, após esse prazo restabeleceu um novo índice de gratificação de mestrado e criou um programa de bonificação aos professores baseado no princípio da meritocracia, através da Lei Estadual nº 17.735 de julho de 2012, que estabeleceu os critérios para a contemplação desse bônus, atrelando à bonificação a frequência do profissional na escola, caso o professor tivesse 5% de faltas não teria direito a gratificação, exceto em faltas justificadas nos casos de afastamento por doença, morte de familiares ou presença em cursos de capacitação oferecidos pela própria secretaria da educação.

Posteriormente intitulado de *Programa Reconhecer*, o bônus foi uma estratégia para incentivar a prática da meritocracia e ao mesmo tempo diminuir a mobilização de professores sindicalizados que participavam de movimentos de greve, já que a participação em assembleias ou reuniões sindicais não era considerada falta justificada e os professores que aderiam à greve não tinham direito de receber o bônus.

As propostas contidas no *Pacto pela Educação*, mostraram-se ineficientes para garantir a valorização dos profissionais, mas por outro lado colaborou para a desmobilização da categoria na busca por direitos, através da introdução dos métodos de meritocracia e do referido *Programa Reconhecer*. Na área pedagógica, a polêmica reforma conseguiu êxitos, apesar dos métodos receberem várias críticas, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2014 apontou Goiás como primeiro lugar no Ensino Médio.

O avanço na qualidade, segundo critérios de ranqueamento das avaliações de caráter neoliberal foi do mínimo de uma nota de 3,6 para 3,8. E de fato, Goiás foi favorecido no IDEB, porque outros Estados caíram de rendimento, mas o discurso propagado pelo governo na imprensa foi de euforia com os resultados, associando o bom desempenho às reformas do ensino realizadas pelo *Pacto pela Educação* que levaram Goiás ao primeiro lugar. O governo novamente interpretou os números de forma a desconsiderar o que ocorreu nos outros estados e propagou um avanço que não foi condizente com a realidade.

No quarto mandato de Marconi Perillo (2015-2018), o governo nomeou Raquel Teixeira para substituir Thiago Peixoto eleito deputado federal, logo no início de sua gestão ocorreu uma greve deflagrada pelos professores cobrando o pagamento do reajuste do piso, com baixa adesão, o movimento não conseguiu sensibilizar o governo e a secretária de educação deu continuidade às reformas implantadas pelo seu antecessor e manteve a bonificação por desempenho do *Programa Reconhecer*.

Ainda durante o ano de 2015, tivemos a atuação e o protagonismo de um grupo formado por professores insatisfeitos com as atuações do SINTEGO no movimento de greve, principalmente em relação ao desfecho da greve de 2012. Esses docentes, formaram um grupo intitulado de MPG (Mobilização dos Professores de Goiás), que passou a usar as redes sociais para denunciar o calote do não pagamento do piso, outra estratégia adotada pelo grupo foi frequentar a agenda do governo em inaugurações e eventos, para cobrar publicamente o governador.

Em uma dessas ocasiões em um evento no centro de convenções Oscar Niemeyer ocorrido em junho de 2015, integrantes do MPG vaiaram o governador e cobraram o pagamento do piso salarial, posteriormente no dia 17 de novembro de 2015, o governador deu uma palestra para empresários e políticos organizada pelo grupo LIDE-Bahia (Grupo de Líderes Empresariais) em Salvador, onde afirmou ser contrário a estabilidade do servidor público e anunciou o programa de privatização das escolas em Goiás através do modelo de Organizações Sociais além de contar uma história, ocorrida na greve de professores em Goiás para mostrar a coragem para enfrentar o movimento grevista.

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" (UOL, 2015).

Com essa atitude o governador passou a utilizar a militarização das escolas, como uma estratégia política para silenciar as críticas ao seu governo e impedir manifestações e greves promovidas pelo sindicato, pois as escolas militares não permitem que seus professores manifestem o direito de greve previsto na Constituição Federal e nem participem de reuniões sindicais. Em algumas unidades é vedada até a entrada de representantes do sindicato dos professores para repassar informações pertinentes à categoria.

No final de 2015, o anúncio da criação de novas unidades de colégios militares, bem como a implantação do sistema de Organizações Sociais na educação pública de Goiás, gerou grande insatisfação social e desencadeou o movimento de ocupação das escolas goianas, conforme mencionamos anteriormente. O protesto e a ocupação das escolas pelos jovens secundaristas, fez o governo recuar na implantação do programa de privatização, mas não impediu a continuidade da militarização de novas escolas.

Ao analisar o caso da implantação de um CEPMG em Aparecida de Goiânia, em um artigo intitulado: *O processo de militarização de uma escola pública em Goiás*, as autoras Alves e Ferreira (2020) ressaltam que:

A escola estadual militarizada, aqui denominada de CEPMG Cerrado, situada em Aparecida de Goiânia, caracterizava-se à época do processo de militarização — ou seja, da transferência da escola para a PM — por condições físicas e estruturais precárias e pelo engajamento político de seu quadro de professores e funcionários administrativos. Esses profissionais também sobressaíam na região pela realização de atividades culturais que envolviam a comunidade local, como caminhadas e passeios no setor. A escola ganhou visibilidade com o engajamento nas greves ocorridas nos anos de 2012 e 2015, quando alguns professores se destacaram à frente da luta pela educação pública no cenário goiano como membros do grupo Mobilização dos Professores de Goiás. Em 2015, o ano letivo foi interrompido em várias escolas estaduais por causa da greve deflagrada em 13 de maio, que se encerrou em princípios de agosto. No período de férias escolares, em 22 de julho de 2015, o governo Marconi Perillo sancionou a Lei nº 18.967 (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2015), que transformou sete escolas

estaduais em colégios militares. Ao retornarem das férias, os profissionais dessas escolas depararam com uma nova realidade: a gestão militar implantada via despacho governamental. Na primeira reunião para a apresentação do novo grupo gestor do recém-formado CEPMG Cerrado, realizada em 3 de agosto de 2015, o comandante-diretor major Reinaldo de Melo Barros esclareceu ser terminantemente proibida a participação de professores, funcionários administrativos e alunos em movimentos grevistas. Esse primeiro contato entre civis e militares foi permeado pela sobreposição destes àqueles, numa relação de poder e de submissão dos mais fortes sobre os mais fracos, e pelo silêncio ensurdecedor no ambiente escolar (ALVES; FERREIRA, 2020, p.5).

Em 2015 foi aprovado pela Lei Estadual 18.967/15 a criação de novas unidades de colégios militares no interior e na capital do estado, dentre essas destacamos o Colégio Estadual Nivo das Neves, situado no setor São José, na cidade de Caldas Novas, local onde trabalhei como professor e coordenador pedagógico por alguns anos e tive a oportunidade de acompanhar o processo inicial de implantação do modelo militar no ano de 2016.

O desejo de uma parte significativa de professores, desde o assassinato do diretor do Colégio em 2006, era pela implantação imediata da militarização, o medo e a insegurança fortaleceram esse desejo. Quatro anos depois o colégio passava pela experiência de um projeto de gestão compartilhada entre a polícia militar e a direção do colégio, projeto esse que teve pouco tempo de duração, denúncias de autoritarismo na escola através de exigência rígida de cumprimento de horários e uso obrigatório do uniforme, levou o Ministério Público a solicitar o afastamento da diretora do colégio em abril de 2011. Um, duro golpe para os defensores desse modelo, que não se deram por entregues e passaram a articular apoio político para dar continuidade a proposta de militarização definitiva do colégio.

Com a eleição do deputado Marquinho Parmerston (PSDB) em 2014, do mesmo partido do governador e apoiado pelo prefeito da cidade, Evandro Magal, as circunstâncias políticas mostraram-se favoráveis para que esse grupo solicitasse apoio do deputado para a materialização do colégio militar em Caldas Novas.

Já em setembro de 2015 o deputado enviou ofício ao governador solicitando a implantação do CEPMG, a aprovação para o funcionamento e a

autorização para a contratação do quadro de policiais para trabalhar no Colégio veio através da Lei 19.122 sancionada pelo governador em 15 de dezembro de 2015. Os professores estavam de recesso quando chegou a notícia de que o colégio havia sido contemplado pela militarização, alguns foram surpreendidos pela notícia outros ficaram eufóricos com ela.

No portal da Assembleia Legislativa no gabinete do Deputado Marquinho Parmerston foi publicada uma matéria sobre a implantação da militarização do Colégio Nivo das Neves, trazendo a seguinte informação no dia cinco de abril de 2016:

O Colégio Nivo das Neves de Caldas Novas é o mais novo Colégio Militar de Goiás. A mudança para o novo modelo de gestão educacional já começou. Na noite desta segunda-feira, 4, pais, alunos e corpo docente da escola se reuniram para discutir a implantação. O Colégio Militar era uma demanda antiga da população que, especialmente nessa região de Caldas Novas e até as ações efetivas do comando do 26º Batalhão da Polícia Militar (BPM), conviveu com índices preocupantes de violência e consumo de drogas, principalmente entre os jovens. Em setembro de 2015, o deputado Marquinho Palmerston (PSDB) apresentou ofício ao governador Marconi Perillo (PSDB) solicitando que Caldas Novas fosse uma das cidades contempladas pela gestão educacional militar. O projeto de lei de implantação do modelo de gestão militar foi sancionado pelo governador em dezembro. Na última quinta-feira, 31, a subsecretária de Educação Cleide Mara Ribeiro esteve em Caldas Novas com Marquinho e o prefeito Evandro Magal (PP) para confirmar o início do processo de migração de modelo. O parlamentar recebeu a confirmação com entusiasmo e afirmou que o modelo que será implantado na escola irá garantir aos educandos bons resultados. "Os Colégios Militares são comprovadamente eficientes na formação educacional de jovens e crianças. Depois de muita luta, conquistamos e trouxemos para a população de Caldas Novas essa gestão, que é sucesso no Estado", disse. Ainda de acordo com Marquinho Palmerston a iniciativa, que também tem o apoio da deputada federal Magda Mofatto (PP), prova que os representantes do município não medem esforços para garantir melhorias na área da Educação em Caldas Novas. "O novo modelo na instituição trará grandes possibilidades de um futuro melhor aos estudantes. Além de serem bem-vistas pela população, as escolas militares prezam pelos índices na qualidade do ensino. Além disso, esse modelo apresenta bons resultados nos municípios em que são implantados, devido, sobretudo, ao seu rigoroso padrão de qualidade", afirma. Na prática, a Polícia Militar assume a administração da escola, enquanto a parte pedagógica (professores e métodos de ensino) continua sob o comando da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). "O objetivo dessa mudança é trazer mais disciplina

e melhorar o ensino para, conseqüentemente, alcançarmos destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Goiás e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nosso desafio agora é fazer da Escola Nivo das Neves uma das melhores do Estado", conclui o deputado Marquinhos Palmerston (Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2021).

A implantação do CEPMG em Caldas Novas seguiu a mesma justificativa usada para implantar outras unidades militarizadas em Goiás, a preocupação com os índices de violência e tráfico de drogas no setor, a necessidade de segurança realizada com a presença de policiais militares no interior do colégio, além da qualidade de ensino enfatizada pelos bons resultados desses colégios no IDEB.

No mês de junho de 2016, foram realizadas reuniões e apresentação do novo diretor-comandante e dos policiais que fariam parte da administração do colégio, além de esclarecimentos sobre o funcionamento e os métodos do ensino militar, aprendemos noções de hierarquia e orientações gestuais como continência e a postura adequada no hasteamento da bandeira, também tivemos que adquirir com recursos próprios, os uniformes padronizados para professores.

No mesmo ano de 2016 foi implantada a Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF) e realizado o cadastro dos primeiros contribuintes, essa associação é fundamental para compreendermos as mudanças realizadas no espaço físico no interior e exterior das unidades onde são implantadas o modelo militar. Há uma intensa divulgação e convencimento por parte da gestão aos pais e responsáveis dos alunos, ressaltam em reuniões sempre a necessidade de contribuição mensal e matrícula, um assunto muito polêmico que já gerou várias denúncias em diferentes cidades, onde funcionam esses colégios.

Em uma matéria divulgada pelo site do Globo, do dia 13 de dezembro de 2017, pais de alunos matriculados em colégios militares em Goiás questionavam a cobrança da taxa de matrícula, de acordo com a reportagem, de Vitor Santana:

Pais de alunos questionam a cobrança de taxas de matrícula e mensalidade em colégios administrados pela Polícia Militar, em Goiás. Eles contam que, algumas vezes, a matrícula dos filhos chega a ser ameaçada pelo não pagamento dos valores. Direção dos colégios diz que contribuição é voluntária. Os colégios militares são públicos, mantidos com recursos do governo estadual. Com isso, não podem cobrar mensalidade. Porém,

pais contam que os filhos tiveram a matrícula ameaçada por não ter pago a contribuição apresentada como voluntária. Um homem que não quis ser identificado disse que perdeu o emprego e não conseguiu pagar a taxa. Para evitar que a filha perdesse a vaga na unidade de Goiânia, teve que pedir dinheiro emprestado. “No meu ponto de vista, não é voluntário. Voluntário é você ir lá e falar: ‘eu posso dar tanto’”, disse. Em Itumbiara, a taxa também foi cobrada. “Vai na tesouraria, quita as 11 mensalidades, que dá uma média de mais ou menos R\$ 500, R\$ 600 reais. Aí você vai sim fazer a matrícula”, disse uma mãe que não quis se identificar. Já em Jataí, outra mãe de estudante disse que não tinha condições de pagar a dívida em atraso e ouviu uma proposta do colégio. “[Me falaram] tem um serviço aqui, você quer fazer para poder pagar? ”, afirmou. Há dois anos, a Justiça determinou que a frequência e a matrícula dos alunos deveriam ser garantidas sem pagamentos obrigatórios e sem emitir carnê ou boletos. “Mesmo a cobrança voluntária, ela não pode existir em escolas públicas”, disse a promotora Maria Bernadete Crispim. Em uma unidade de Goiânia, as contribuições chegam a R\$ 80 mil por mês. O dinheiro, segundo a unidade, é investido em melhorias da infraestrutura dos colégios, que têm sala de aula com climatizador e piscinas para aulas de natação (O Globo, 2017).

O papel da associação e das contribuições “voluntárias” geram condições diferenciadas a estas instituições em relação às demais escolas da rede pública, com os recursos gerados pelo pagamento da contribuição mensal, essas unidades escolares passam por um intenso processo de mudanças estruturais, possibilitando a ampliação de salas, aquisição de equipamentos de segurança, criação de laboratórios de ciências, salas de cinema, instalação de projetores etc. As reformas realizadas nessas escolas, tornam-se um instrumento para propagandear a “boa gestão militar” e demonstrar aos pais e responsáveis, para onde está indo os recursos da contribuição. De acordo com Cruz (2017):

As fachadas dos CPMG são mais modernas e bonitas, mais próximas das fachadas dos colégios particulares de Goiânia, que até utilizam materiais como o vidro para as enaltecere; já escolas públicas não militarizadas possuem fachadas antigas, rústicas e simples, pois não obtiveram grandes reformas desde sua construção, apenas receberam os reparos necessários e emergenciais. (CRUZ, 2017, p.124-125)

No Colégio Nivo das Neves, a formação e estruturação da APMF foi um passo importante rumo à consolidação da implantação do modelo militar. Inicialmente o comandante-diretor manteve todo o quadro de coordenadores, a

diretora foi destituída passando a ocupar o cargo de coordenadora geral e reuniões foram marcadas com pais e responsáveis dos alunos, para passar as informações necessárias sobre a transição. A partir de agosto de 2016, o colégio passou para administração da polícia militar, com a adesão de policiais militares, nas funções de direção, monitoramento, coordenação disciplinar, manutenção e portaria e nas aulas da disciplina de Noções de Cidadania e Ordem Unida, disciplina cujo o objetivo é ensinar os valores da “cidadania militar”, gestuais e cumprimentos nos eventos cívicos e o uso correto do fardamento ou uniforme.

Com relação aos alunos, em 2016 a maioria continuou no colégio, exceto aqueles que por não concordar com as mudanças optaram por sair ou por questões disciplinares acabaram sendo transferidos, destacamos também que muitos alunos novatos oriundos de escolas particulares passaram a solicitar matrícula no colégio, em um movimento de debandada das escolas particulares para o CEPMG, até o término do ano letivo, as salas contavam com a lotação máxima de sua capacidade.

No ano de 2017, abriram matrículas pela primeira vez para vagas no sexto ano do ensino fundamental, na época ocorreu uma grande procura por vagas e o perfil dos alunos matriculados no colégio, começou a ser alterado. Aos poucos a antiga identidade do Colégio Nivo das Neves, uma escola criada para atender alunos oriundos do setor São José e das intermediações, passa por um processo de mudança e transforma-se em uma escola formada sobretudo por alunos oriundos de escolas particulares e da classe média. Nesse mesmo ano também ocorreram mudanças no quadro de professores e coordenadores.

Os anos seguintes consolidaram a transformação da unidade escolar, a estruturação da APMF, possibilitou mudanças consideráveis no interior do colégio, foram criadas sala de cinema e de mecanografia, laboratório de robótica e de QFB (Química, Física e Biologia), ampliação da biblioteca, reforma do ginásio. É importante destacar que todas as salas receberam sistema de monitoramento, com áudio e vídeo e a sensação de vigilância permanente, todas as portas de metais foram substituídas por portas de vidro. Não entendi no início o motivo da troca das portas, pois estavam em excelente estado de conservação, depois percebi que era uma prática comum dos colégios militares para facilitar o trabalho de monitoramento de alunos e professores. Sobre as mudanças realizadas no interior destas instituições, as autoras Alves e Ferreira (2020), ao

analisar o mesmo processo de militarização ocorrido em um colégio estadual em Aparecida de Goiânia, ressaltam que:

No decorrer dos meses, o CEPMG Cerrado foi pintado seguindo o padrão de bege claro com detalhes em marrom, incorporado à área pública vizinha ao seu muro e beneficiado com a construção de uma quadra de esportes. Além disso, o seu espaço físico foi remodelado, de modo a favorecer a criação de diferentes departamentos administrativos individualizados, ocupados por policiais — mecanografia, recepção, sala do diretor-comandante, sala do subcomando, tesouraria, sala da divisão disciplinar, coordenação de merenda escolar, sala da APM e barbearia social. Instalaram-se sistemas de ar-condicionado em todas as dependências da administração e climatizadores em todas as salas de aula. Além disso, foram construídas uma ampla e ventilada biblioteca e uma sala de informática (que ainda aguarda a chegada de computadores). Foram construídos dois banheiros para uso exclusivo dos funcionários, um masculino e um feminino, e neles também foram instalados chuveiros elétricos. Renovaram-se todo o mobiliário do aluno — composto de mesa e cadeira — e parte do mobiliário geral da escola, e as lousas verdes nas salas foram substituídas por quadros brancos. O CEPMG Cerrado ainda foi contemplado com linha telefônica e internet para uso dos professores. O número de alunos frequentes passou de uma média de 600 para 879 (ALVES; FERREIRA, 2020, p.41)

Com a militarização do Colégio Nivo das Neves, a relação entre professores e alunos no interior do colégio também sofreu mudanças, ao adentrar a sala de aula o professor deveria fazer o rito militar de recebimento de comando. Todos os alunos ficavam de pé em posição de sentido até que o chefe de sala²¹ na frente da turma realizasse a transferência do comando da turma ao professor, de posse do comando, o professor dá ordem aos alunos para descansar e sentar, no término da aula, o professor deveria transferir o comando novamente para o chefe de sala e em todas as aulas, esse rito deveria ser realizado.

A sirene que marcava o início e o fim da aula, foi substituída por um moderno sistema de áudio que tocava uma música no final de cada horário, também tocava o som semelhante ao de uma corneta para identificar a chegada do comandante-diretor ao colégio.

²¹ Um aluno era escolhido toda semana de maneira rotativa para chefe de sala, indicado pelo militar responsável pela organização disciplinar, esse aluno deveria fazer anotações e relatórios disciplinares do comportamento dos alunos, além de fiscalizar a organização e limpeza das salas.

Na saída para o intervalo ou em momentos cívicos, o deslocamento até esses locais, também deveria ser realizado conforme as exigências do comando, as meninas saíam primeiro da sala e logo em seguida os meninos, todos com as mãos para trás, seguindo as ordens do professor até o local do lanche ou o pátio, onde era realizado os momentos cívicos.

A exaltação aos símbolos nacionais é uma das características marcantes desse modelo de ensino, portanto, diariamente era reservado um momento cívico, feito geralmente no final da aula de cada turno, com a participação rotativa das turmas no pátio para realização da execução do hino ou hasteamento da bandeira, durante esse momento qualquer funcionário, professor ou militar era orientado a interromper suas atividades imediatamente para acompanhar o hino nacional, as turmas que não estavam no pátio deveriam cantar o hino na própria sala sob a condução do professor.

Durante os momentos cívicos a organização dos corredores era realizada com a cooperação dos alunos-monitores, escolhidos diretamente pelos militares responsáveis pela coordenação disciplinar, esses alunos estavam encarregados de repassar informações sobre qualquer anormalidade ou indisciplina existente durante o momento cívico, esses alunos também informavam sobre as aulas e fiscalizavam a organização da turma.

Esse modelo de ensino centra-se na rigidez disciplinar, na vigilância extrema e na proposta de hierarquização, geralmente a maioria dos alunos-monitores eram selecionados do terceiro ano do ensino médio, por estarem em um grau superior aos demais. O próprio uniforme ou fardamento exigido nos colégios militares colabora para esse processo de hierarquização, pois a série em que os alunos pertencem é identificada através insígnias apostas sobre os ombros. O ensino fundamental é representado por divisas e o ensino médio por estrelas de cinco pontas, ambas azuis, acrescido de uma estrela amarela representando o ensino militar.

O uniforme ou fardamento deve ser adquirido com recursos dos próprios alunos, existe uma fiscalização diária dos militares e alunos-monitores sobre o uso correto dos uniformes, inclusive no portal do CEPMG Nivo das Neves, ressalta a importância que estas instituições dão ao uniforme:

Para se usar este uniforme, o aluno deverá possuir alto grau de disciplina e comprometimento com a Instituição da Polícia Militar, pois o uniforme representa nossa Instituição de forma sublime e garbosa. Usar o uniforme do Colégio Militar é uma honra para todos os seus integrantes pois tornam nossos alunos diferenciados dos demais alunos das redes de ensino. O uniforme deve ainda ser ostentado com respeito, civismo e patriotismo (CEPMGNN, 2020).

De acordo com a narrativa do portal CEPMG Nivo das Neves, o uniforme é sinônimo de honra e orgulho, sentimento semelhante ao uso da farda pelo policial militar, também ressalta o aspecto de diferenciação em relação aos demais colégios, neste sentido o uniforme ou fardamento também desempenha o objetivo de criar na consciência do aluno a noção de respeito e honra através do simbolismo representativo da farda. Desta forma, no regimento dos colégios militares destacam-se as regras necessárias para o uso do uniforme e da estética do aluno:

20 Regras Básicas Para Uso do Uniforme:

1. Trajando o uniforme o aluno não deve portar-se de modo desrespeitoso e/ou inconveniente;
2. Sempre ao passar por policiais militares ou militares das Forças Armadas e Corpos de Bombeiros Militares, o aluno deverá proceder a respectiva continência individual;
3. O aluno não deve usar cabelos grandes e nem barba;
4. Os alunos não devem usar tatuagens ou adereços como piercing e congêneres, estando trajando o uniforme;
5. As meninas devem sempre estar com os cabelos presos e usar a "redinha" estando trajando o uniforme militar ou o cabelo tipo "rabo de cavalo" estando trajando o agasalho;
6. Em nossa Instituição, as meninas podem usar calças compridas ou saias - livre escolha;
7. Os alunos, estando trajando o uniforme militar, jamais devem tirá-lo para fora da calça;
8. Os alunos, estando de agasalho e camiseta, jamais devem tirar a camiseta de dentro da calça;
9. Os alunos fardados não devem frequentar lugares incompatíveis como bares, boates etc.;
10. Ao ouvirem o Hino Nacional Brasileiro, estando fardados, os alunos devem parar e ficarem na posição de "sentido", voltados para a origem do som do Hino;
11. Estando fardados, os alunos, ao passarem pela Bandeira Nacional, fazem a devida continência;
12. Estando fardados, os alunos não devem sentar-se no chão;
13. Os alunos não devem sobrepor ao Uniforme Militar, qualquer tipo de adereço, insígnia, botom etc., a não ser os autorizados pelo Comando de Ensino da Corporação;
14. Estando trajando o uniforme, nossos alunos devem ter o devido respeito com os mais vulneráveis, como mulheres e

crianças, gestantes, idosos e portadores de quaisquer tipos de deficiências;

15. As meninas não devem usar pinturas ou batons vermelhos ou mesmo batons fortes;

16. Usando o uniforme militar, os alunos não devem usar qualquer tipo de corrente ou similares fora da camisa de farda, devendo este adereço estar escondido sob a camiseta ou camisa;

17. Portando o uniforme militar, os alunos devem usar apenas sapato padrão de amarrar e meias pretas;

18. Usando o agasalho, os alunos devem usar o tênis preto padrão e meias brancas;

19. Os alunos do Ensino fundamental 2 devem usar como cobertura o gorro sem pala - "bibico";

20. Os alunos do Ensino Médio devem usar como cobertura a boina padrão dos CPMG (CEPMGNN, 2020).

A implantação do modelo militar transforma a escola em um ambiente semelhante ao quartel, o uniforme passa a ser identificado com o fardamento e a transgressão as regras de seu uso são consideradas atos de indisciplina que em algumas situações são infrações graves, podendo levar o aluno a penalidades como a transferência compulsória.

A cobrança do uso do uniforme também era exigida para os docentes, assim como a aparência: os homens não poderiam usar barbas e deveriam manter aquilo que os militares definiam como “boa aparência”, as mulheres também não poderiam usar esmaltes nem batom de cores fortes, para os homens o uniforme é uma calça social com uma camisa bege com os símbolos do colégio e da polícia militar, as mulheres poderiam também usar calça ou saia longa, com a camisa. O artigo 44 do regimento do CEPMG, define as atribuições do Corpo Docente, enfatizando no item XX que o docente deve: “trajar-se uniformizado adequadamente quando do exercício da regência, obedecendo às normas vigentes no CPMG” (Regimento Interno do CEPMG, 2020).

Os alunos que não conseguem se adequar a essas exigências ou mesmo professores que se negam a usar ou obedecer às determinações ou ordens do comandante-diretor ou de qualquer outro militar no interior dessas escolas, mesmo que essas ordens sejam incoerentes, podem estar sujeitos a advertências disciplinares e inclusive ser transferidos da unidade, a exemplo do professor de geografia Wellington Divino que em março de 2019, foi afastado por sessenta dias de suas funções como professor na unidade do CEPMG Américo Nunes, na cidade de São Luiz dos Montes Belos, porque discordou da leitura do

slogan de campanha do presidente Jair Bolsonaro (PSL) “ Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” durante o momento cívico, em 27 de fevereiro de 2019, lembrando que a leitura do slogan e a execução do hino nacional e a filmagem do ato cívico, era uma exigência do próprio Ministro da Educação, revogada posteriormente, depois da repercussão negativa que essas orientações provocaram.

Além de ser afastado o professor foi acusado de doutrinação ideológica e de tentar inculcar nos alunos o ateísmo e ideologia de gênero, o que resultou em um processo administrativo aplicado pelo diretor do colégio. Apesar de ter o processo administrativo arquivado das acusações que sofreu. A matéria do jornalista Thalys Alcântara do Jornal: *O Popular*, publicada no dia dez de agosto de 2019, revela o desfecho do fato:

Desde o começo do processo o Welington manifestou vontade de permanecer no colégio militar, negou doutrinar os estudantes e disse estar sendo alvo de perseguição política. Atualmente ele diz já ter se adaptado no colégio que dá aula, o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, que fica na mesma cidade, mas não é militar, onde prefere continuar seu trabalho. No entanto, Welington entrou com um pedido administrativo de retratação pública por parte do diretor da escola, o capitão da PM, Eduardo Alves Pereira Filho, que deu início ao processo. O professor disse que ainda tem sua imagem deturbada por causa do afastamento. Mesmo com o arquivamento do processo, o comandante diretor deu entrevistas em programas de rádios da cidade sugerindo que os militares deixariam a unidade após um possível retorno do professor “dependendo da solução dada (ao caso de Welington), o colégio largará de ser um colégio estadual da polícia militar,” declarou o capitão Eduardo em entrevista à rádio 87,9 FM, no dia 2 de agosto. Na mesma entrevista, ele defende que os pais e estudantes que acusaram o Welington de doutrinação foram silenciados no resultado do processo. A reportagem entrou em contato com o militar, que confirmou a possibilidade de o colégio deixar de ser militar e da relação disso com o caso do professor de geografia afastado, mas preferiu não conceder entrevista (Jornal O Popular, 2019).

O caso do professor Welington, não parece ser isolado, os constrangimentos pelos quais os profissionais de educação sofrem nessas unidades podem ser frequentes, mas poucos tem a coragem de trazer a público os fatos. Essa reportagem nos leva refletir sobre a atitude do diretor comandante de pressionar a comunidade através da mídia local, com o apelo de que a polícia deixaria o colégio, caso o professor voltasse as suas atividades normais,

conforme orientação da justiça. Esse exemplo é uma demonstração do autoritarismo da direção e nos leva a crer que isso pode ocorrer até mesmo na ministração de conteúdos e na abordagem de alguns temas, onde a concepção política do diretor pode coagir os professores a revisar assuntos presentes no currículo, nestas instituições a liberdade é uma utopia, a voz do diretor e dos militares é encarada como ordem e não deve ser questionada, por outro lado é importante salientar que nesse caso, o exemplo do professor Welington, demonstra também, a resistência docente com relação a esse modelo de ensino.

Apesar do discurso de neutralidade e liberdade de ensino e do currículo formal ser idêntico aos demais colégios, essas escolas militarizadas têm um currículo oculto “vivido”, que interfere nas ações pedagógicas desenvolvidas através do alinhamento ideológico conservador dos militares que comandam essas unidades. Dificilmente encontramos projetos pedagógicos que enfatizam comemorações como o Dia da Consciência Negra ou projetos que versam sobre emancipação da mulher ou o movimento LGBTQIA+, são temas delicados e ignorados nessas escolas.

Com relação ao processo pedagógico de ensino, propagandeado como modelo ideal para obtenção de bons resultados, os colégios militares até o ano de 2018 destinavam reserva de vagas a filhos e dependentes de militares e os critérios de escolha dos demais alunos para ocupar as vagas, não eram bem definidos, o que levou esse sistema a enfrentar várias críticas e denúncias. Diante disso as pressões do Ministério Público, levou o Comando de ensino militar a implantar um método mais transparente, atualmente as vagas são preenchidas por sorteio transmitido em tempo real pela internet, cujos critérios são definidos pelo comando de ensino.

Os bons resultados obtidos nas avaliações externas como o IDEB e o ENEM são questionáveis, haja vista que, devemos levar em conta a autonomia dessas unidades para resolver questões pedagógicas e disciplinares. No próprio regimento do CEPMG nas disposições que tratam sobre a matrícula em parágrafo único diz “Não será admitida à renovação da matrícula ao aluno que: I - for considerado reprovado pela segunda vez consecutiva, na mesma série cursada em qualquer Unidade do CPMG” (Regimento Escolar do CEPMG).

Sendo assim, essas escolas não conseguem resolver as dificuldades de aprendizagem pertinentes à reprovação de seus alunos e optam pelo processo

de exclusão, através da não renovação da matrícula, ao invés de tentar identificar o problema e buscar alternativas pedagógicas para saná-lo. É uma exceção, pois não é permitida e nem deve ser, a nenhuma outra escola da rede estadual impossibilitar a matrícula do aluno por esse tipo de critério.

Outros fatores diferenciados nessas escolas que também funcionam como critério de seletividade é a obrigatoriedade do uso do uniforme, pois alunos com perfil econômico baixo, têm dificuldades para aquisição do uniforme e conseqüentemente não conseguem permanecer nessas escolas e contribuir mensalmente com a APMF, também na maioria dessas unidades só funcionam dois turnos: o matutino e vespertino.

No CEPMG Nivo das Neves, o turno noturno foi extinto, o que é comum em quase todas as unidades militarizadas, a extinção do noturno pode ser interpretada como uma questão estratégica, pois a maioria do público que frequenta o ensino médio a noite, são de jovens trabalhadores que escolhem o turno como solução para continuidade dos estudos, já que durante o dia não podem frequentar a escola, obviamente é o turno com maior infrequência, evasão e baixo rendimento e isso acaba interferindo no desempenho para formulação da média do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) da unidade escolar, dessa forma, para não interferir na média final dessas instituições o turno noturno é encerrado, apesar que a justificativa apresentada para a comunidade não evidencia claramente os motivos do fechamento do turno.

A seletividade provocada pelos fatores aqui mencionados, juntamente com a exclusão do noturno e o diferencial do espaço físico dessas unidades, devido a estruturação realizada com recursos da “contribuição mensal” dos pais, o que também não é permitido a nenhuma outra escola da rede estadual, pois fere os princípios da gratuidade do ensino público. Todos esses fatores produzem uma instituição híbrida que apesar de ser pública, coleta recursos oriundos das “doações mensais”, aplica critérios seletivos excludentes para a permanência dos alunos e realiza transferências compulsórias dos alunos “indisciplinados”.

As denúncias de transferências compulsórias são investigadas pelo Ministério Público, de acordo com a reportagem de Carol de Almeida do Jornal *O Popular*, realizada no dia 10 de agosto de 2019:

A 42ª Promotoria de Justiça de Goiânia acompanhou, nos últimos anos, casos de pedidos transferências de alunos de unidades do CEPMG por motivos disciplinares. Segundo a promotora Maria Bernadete Ramos Crispim, ao menos três foram levados ao MPGO por responsáveis pelos estudantes, que alegavam injustas sanções, motivadas por aspectos sem ligação com o aprendizado, como o padrão de uniforme. De acordo com a promotora, outras questões, de caráter disciplinar, foram identificadas durante o andamento da ação. Ainda assim, o MPGO buscou garantir a permanência dos alunos na instituição, propondo um acordo para que os pais acompanhassem os discentes e seu respectivo desempenho escolar e que os estudantes tivessem apoio psicológico. “Se o aluno é expulso porque não estava usando boina, se atrasou ou não cortou o cabelo, não há justificativa para que seja transferido da escola. Outra coisa é o aluno que não se adapta”, exemplifica a promotora que diz não ter havido registros relacionados, por exemplo, a restrições de liberdade de expressão. Para além desta ação, há no próprio regimento escolar do CEPMG o estabelecimento da aplicação de um termo de adequação de conduta (TAC) que prevê a comunicação com os responsáveis em casos graves. Nos últimos anos, o MPGO esteve ligado a duas mudanças ocorridas no CEPMG. Em dezembro de 2018, feita em conjunto com o MPF e com o Comando de Ensino, uma recomendação reforçou o caráter voluntário das contribuições financeiras mensais e proibiu a vinculação da frequência às aulas com o pagamento de taxas. Além disso, a partir de reuniões com o Comando de Ensino, foi extinta a reserva de vagas para filhos de militares nos processos seletivos para ingresso em colégios militares (Jornal O Popular, 2019).

A intensificação da implantação dos colégios militares provocou maior visibilidade desse modelo e seus métodos de ensino-aprendizagem, isso refletiu também no aumento significativo do número de alunos e dos casos de denúncias contra essas escolas, levando o Ministério Público a agir em relação a diversas práticas irregulares cometidas nessas instituições, buscando assegurar com essas medidas o direito dos estudantes.

Nos quatro mandatos exercidos por Marconi Perillo, ocorreram propostas que transformaram a educação goiana em um laboratório experimental, sendo o modelo militar o mais contundente e expansivo, em seu último mandato foram implantadas 35 novas unidades.

Atualmente Goiás possui um número superior à 12% dos alunos matriculados em colégios militares, o que representa que de cada 100 vagas disponibilizadas na rede estadual de ensino, aproximadamente 12 são destinadas a colégios militares, no total hoje temos 60 unidades militarizadas e

mais de 31 projetos de Lei na Assembleia Legislativa já aprovados, solicitando a criação de novas unidades, que só não foram implantadas devido à falta de efetivo militar para trabalhar nesses novos colégios.

2.1. As ocupações das escolas em Goiás: uma reflexão sobre o exercício da cidadania

As mudanças do ensino público nas últimas décadas em Goiás, nos leva a refletir sobre as ações governamentais e seus impactos no sistema de ensino, sob a narrativa de otimizar recursos e garantir uma gestão eficiente, esse setor transformou-se em um terreno de experiências neoliberais. Conforme mencionamos anteriormente, durante os mandatos do ex-governador Marconi Perillo uma série de reformas no ensino foram implantadas, tais reformas foram ancoradas e justificadas, sobretudo, no argumento do fracasso da escola pública reforçado pelos fracos resultados nas avaliações externas, o que de fato é discutível e deve ser analisado com maior profundidade, principalmente em relação às responsabilidades do governo e das políticas públicas equivocadas aplicadas no setor.

O discurso da ineficiência da escola pública em relação à competência da escola particular (privada), ressoou na educação em Goiás, produzindo a dicotomia que associa de maneira positiva e negativa, respectivamente o privado e o público. As teorias neoliberais exaltam a livre iniciativa, associam positivamente o empreendedorismo e o sistema capitalista e classificam negativamente a ação do Estado, e o funcionalismo público. Essa narrativa foi eficiente para conduzir ações governamentais e transformou-se em principal justificativa para a imposição de reformas neoliberais na educação, desconsiderando problemas complexos que interferem na avaliação dos resultados e nos baixos índices. De acordo com Silva (1995):

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital.

Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo

educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social (SILVA, 1995, p. 21).

As reformas implantadas no estado de Goiás, como o *Pacto pela Educação*, o *Programa Reconhecer*, as *Organizações Sociais (O.S)* e o processo de militarização das escolas, são resultantes dessa vertente neoliberal e visam ajustar o sistema de ensino as demandas de mercado, direcionando-o a formação de mão de obra, cujo objetivo primordial é o atendimento das necessidades do capital. Não há portanto, uma preocupação relativa à formação educacional plena para o exercício da cidadania, mas uma educação unilateral direcionada a formar sujeitos “produtivos” que consigam desempenhar o seu papel no mundo do trabalho, essa realidade produz a mercantilização do ensino, não é por acaso que nos últimos anos a maioria dos burocratas que assumiram a direção do ministério e das secretarias estaduais da educação têm mais proximidade com a formação econômica e realizam mudanças no setor visando a contenção de gastos. A própria terminologia utilizada nas recentes concepções pedagógicas, exaltam a competência, os resultados e enfatizam regras de mercado para o sistema de ensino, a exemplo da correção de valores acerca dos investimentos na educação que usa o parâmetro do “custo-aluno”.

A concepção neoliberal compreende a educação pública como um peso econômico para o estado e tenta impor medidas e ações administrativas para reduzir investimentos. Frequentemente, a educação é o setor que mais sofre com contenção, contingenciamento e corte de verbas, quase todos os governos, embarcam na ideia de austeridade fiscal e incluem a educação em restrições econômicas que prejudicam consideravelmente a melhoria do ensino.

Diante dessa realidade imposta pela prática de políticas neoliberais é comum nas escolas públicas professores e alunos conviverem com a falta de recursos para a melhoria do ensino. Os reflexos dessa política na educação resultaram no sucateamento das escolas, pavimentando a estrada para o processo de privatização dos serviços da educação e de todo o ideário autoritário desenvolvido através do fenômeno da militarização das escolas. Em Goiás os colégios militares captam recursos do Estado e das “contribuições voluntárias” que supostamente são usados para investimentos na própria unidade escolar.

As “contribuições voluntárias” são uma forma de transferir a responsabilidade do Estado que deveria investir recursos suficientes para o funcionamento e manutenção das escolas, essa prática de cooperação mensal, parece ser plausível para o ideário neoliberal já que esses colégios se transformam em um modelo que, diferente das demais unidades escolares, tem seus recursos otimizados pela iniciativa privada. Além disso, essas instituições militarizadas atendem pedagogicamente aos interesses neoliberais, introduzindo métodos de ensino que instigam a meritocracia e que ao mesmo tempo também colaboram na formação de sujeitos obedientes, disciplinados, conformados com a realidade e as exigências do mercado.

A fusão entre políticas neoliberais acompanhada de modelos autoritários na educação é desejo persistente de grupos de direita que compreendem a educação como setor elementar de controle e reprodução de seu ideário. Apple (2003), ao analisar os grupos de direita, descreve a ausência de um movimento unitário, mas uma organização que aglutina distintos interesses, caracterizando os grupos e seus interesses da seguinte forma:

O primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições. (APPLE, 2003, p. 13)

A análise de Apple sobre a direita estadunidense nos leva a refletir sobre certas semelhanças com o movimento que resultou na formação de um segmento reacionário presente na direita brasileira, principalmente ao se referir ao terceiro grupo, a presença desse ideário radical religioso em nosso país e seu crescente ingresso na política, principalmente no poder legislativo, vem influenciando pautas políticas morais e conservadoras que interferem no funcionamento das nossas instituições, incluindo a escola e sua gestão democrática. Não é por acaso que esses grupos recebem a militarização das escolas com grande entusiasmo. A diversidade e a inclusão de qualquer conteúdo ou projeto pedagógico que busque refletir sobre temas importantes que envolvam questões sobre a pluralidade, a diversidade e a inclusão de grupos

minoritários, são combatidas por esse segmento político, haja vista que o Projeto Escola Sem Partido é fruto dessa concepção, conforme ressaltamos anteriormente.

Portanto, a união de ideias neoliberais mescladas com o teor conservador na educação, parece ser o modelo admitido por esses grupos, que compreendem a escola como uma instituição disciplinadora, protetora, segura e reprodutora dos seus anseios morais. Essa coalização de interesse econômico, político e religioso, existente entre grupos conservadores e reacionários fazem da educação o principal alvo para domínio e reprodução de suas ideias.

O desanimo com o ideal democrático da educação e o encantamento com o processo de militarização autoritária da gestão escolar, diz muito sobre o avanço político desses grupos e sua força nas diferentes esferas de poder, descortinando o autoritarismo enraizado em nossa sociedade. A popularidade das escolas militares em Goiás, entre os grupos conservadores e aqueles que simpatizam com o discurso de qualidade e segurança, divulgado por esse modelo, apresenta uma concepção de cidadania que atende os interesses dessa parcela social, baseada na obediência hierárquica e na imposição de valores por intermédio de métodos autoritários e regras herdadas das academias de polícia.

Os colégios militares representam uma concepção pedagógica antidemocrática, a exemplo do próprio modelo de gestão, onde os gestores são indicados e nomeados para exercer a função, através do Comando de Ensino, nenhum membro da comunidade escolar participa do processo de escolha do diretor é uma decisão exclusiva de burocratas militares que não conhecem a realidade e o contexto escolar, também não existe limite de tempo para permanência no cargo, esse formato de gestão destoa de um dos princípios do ensino, contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96) que versa em seu Artigo 3º e inciso VIII ²²sobre a: gestão democrática do ensino.

Conforme mencionamos anteriormente o processo de escolarização no modelo militar, provoca mudanças no interior das instituições escolares, destacando-se o controle disciplinar através de ritos militares repetidos cotidianamente e a implantação de regras de quartel. Para a efetivação dessas mudanças, os alunos são submetidos a uma nova disciplina na grade curricular

²² Ver a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso dia 18 de ag. 2021.

desses colégios, geralmente lecionada pelos próprios militares que tem por objetivo orientar os educandos sobre o uso adequado do fardamento, o respeito aos símbolos nacionais, os gestos de cumprimento e a noção de obediência e submissão hierárquica, ou seja: o que eles denominam “Noções de cidadania”.

A concepção cidadã pregada nas escolas militares, enfatiza a homogeneização do educando, através da obediência, da conformação e do uso de métodos didático-disciplinares que substituem a pluralidade e a diversidade pela padronização. Essas instituições promovem uma “cidadania patriótica” de longa tradição no país, que ressalta e defende valores conservadores e autoritários, colaborando para uma formação oposta aos valores democráticos.

Vimos anteriormente que paralelo ao avanço do modelo militar, ocorreu a experiência dos jovens estudantes secundaristas com o processo de ocupação das escolas públicas em Goiás, esse movimento demonstrou a capacidade de organização e mobilização dos estudantes na luta por seus direitos, revelando-se também em uma estratégia eficaz para conter pelo menos naquele momento o desejo do governo em implementar as O.S, terceirizando parte dos serviços da educação pública.

O movimento de ocupação das escolas, organizado pelos alunos, visou impedir ações arbitrárias e resistir ao processo de reordenamento, fechamento e privatização das escolas, apesar das intensas pressões do governo e de truculentas ações policiais, expôs uma concepção diferente de cidadania que contrapõe a ideia de “formação cidadã” pregada nas escolas militarizadas.

O fenômeno das ocupações, nos leva a refletir sobre o papel da educação e da formação dos educandos, tendo em vista que a experiência vivenciada nesse processo, resultou no avanço dos ideais de uma cidadania popular, constituída a partir da consciência dos direitos dos estudantes e contrapondo a medidas governamentais autocráticas, possibilitando a construção de uma concepção cidadã que nos interessa aqui compreender e discutir, já que esse é um dos objetivos primordiais da educação: formar sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

A experiência dos jovens secundaristas no processo de ocupação das escolas consistiu em um movimento organizado e independente com ações importantes de luta e reivindicação de direitos, repercutindo em vários estados do país. Em Goiás os estudantes conseguiram difundir o movimento na capital e

no interior do estado, ocupando várias unidades escolares da rede estadual de educação.

A luta política e a mobilização do movimento de ocupação das escolas buscavam alcançar o apoio da comunidade e chamar atenção da grande mídia a fim de expor os prejuízos a educação pública com as mudanças pretendidas pelos governos estaduais ligados principalmente ao PSDB. A pluralidade do movimento que aglutinou diferentes interesses, pode ser observada a partir das demandas existentes no seu próprio interior, conforme podemos verificar no artigo “ *Movimento de Ocupação de Escolas Públicas – Jovens Estudantes Contra a Gestão da Escola Pública por Organizações Sociais*” do qual os autores, Baldino e Freitas (2016), versam que:

Não se trata de uma ação coletiva unívoca, mas que assume feições e configurações específicas como em São Paulo diante do projeto do governo estadual de requalificação das escolas por nível de escolarização; em Goiás diante do projeto do governo estadual em terceirizar parte das escolas públicas por intermédio de contratos com organizações sociais tal como já implantado o modelo de gestão na saúde; ou outras (BALDINO; FREITAS, 2016, p.908).

A mobilização conseguiu a adesão de muitos jovens que passaram a organizar suas ações em assembleias e definir estratégias coletivas no interior das escolas ocupadas, também realizavam atividades culturais, compartilharam experiências e conhecimentos através de reuniões e debates, consolidando efetivamente o protagonismo juvenil. Neste sentido, podemos compreender o movimento de ocupação das escolas como um processo politicamente ativo, reflexivo e contundente para a compreensão de uma ideia e modelo de formação educacional para o exercício de cidadania. De acordo com o artigo de Baldino e Freitas (2016):

Ocupar as escolas é em parte um processo de ocupar/apropriar-se de espaços negados aos estudantes e de certa forma, ainda que simbolicamente, tomar o poder e o controle do espaço escolar. Estas relações perpassam pelas relações de poder e apropriações de pertencimento o qual se efetiva somente quando ocupada a escola, os estudantes gritam o bordão: “A escola é nossa”. Na construção de laços de moradia temporária, relações e sentimentos, a Escola como espaço de aprendizagem se transforma no lugar das histórias/memórias,

relações e sentimentos, um lugar geográfico no sentido da construção histórico-social (BALDINO; FREITAS, 2016, p.911).

O protagonismo explicitado pelos jovens secundaristas durante a experiência das ocupações das escolas, também revela a dificuldade de determinados modelos escolares autoritários caracterizados por um rígido regimento disciplinar em desenvolver uma formação reflexiva, pois o educando é direcionado a seguir imposições que acabam obstruindo sua liberdade e dificultando sua criatividade, além de limitar sua participação ativa nas decisões que envolvam a comunidade escolar.

Ao refletir sobre as ações realizadas a partir dessa experiência, entendemos que esse processo foi pedagógico no sentido de apontar êxitos na formação plena dos educandos, pois permitiu autonomia, autogestão, liberdade e criatividade para os estudantes elaborarem suas atividades e resistir às imposições do poder executivo.

De acordo com Freire (2018), para existir uma educação libertadora é necessário permitir a ação, o diálogo e a reflexão permanente do educando, neste sentido em sua obra: “*Pedagogia do Oprimido*” ressalta:

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.
Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários (FREIRE, 2018, p.172).

A escola deve proporcionar um ambiente livre que permita aos jovens, refletir sobre sua realidade e agir na luta contra qualquer mecanismo de manipulação e opressão, disfarçados de educação, seja através de currículos alienantes ou instituições de ensino autoritárias. Entendemos que a instituição escolar exerce uma função importante no processo de formação de sujeitos participativos, reflexivos e conscientes de sua colaboração na construção e manutenção dos valores coletivos que norteiam o exercício da cidadania e promovam os princípios democráticos. Portanto, a educação deve preparar sujeitos conscientes de seus direitos e aptos a participar das decisões, sendo ativos na política e preparados para exercer a posição de governantes.

Uma importante característica expressa pelo movimento de ocupação das escolas, ressaltado por Baldino e Freitas (2016), apontam para:

Uma singular estrutura de seu poder de funcionamento, mais flexíveis, móveis, horizontalizadas, sem comando único e centralizador e relativamente autônomas das clássicas organizações da sociedade civil como Sindicatos, ONG's, Igrejas, Instituições Sociais, Partidos Políticos, dentre outros. Felipe destaca que as escolas ocupadas têm seu rito burocrático de funcionamento paralisado como os serviços da direção, secretaria, professores, funcionários. Os Estudantes são divididos em Comissões (limpeza, segurança, alimentação, oficinas e de mídias e comunicação), inspiradas na experiência Chilena, conforme as normas de uma Cartilha que traça as orientações políticas para os movimentos sociais de ocupação de escolas. Em algumas Escolas estas Comissões não tinham jovens fixos para que na rotatividade todos tivessem oportunidade de conhecer as diversas atividades organizativas, e, aprendessem a relacionar-se com os outros (BALDINO; FREITAS, 2016 p.912).

A ausência de uma estrutura de poder verticalizada sem comando único proporcionou a mobilização, maior liberdade para desenvolver suas ideias autonomamente, com o mínimo de interferência de organizações sindicais, religiosas ou partidárias, atraindo para o movimento uma pluralidade de concepções e oportunizando a adesão de um número maior de alunos que através da autogestão e de comissões rotativas organizavam as atividades diárias e planejavam suas ações.

A experiência da autogestão e da autonomia política reverberou em todo o país e chamou a atenção da mídia e da comunidade, que no início teve um posicionamento hostil as ocupações, mas com um tempo e o desenrolar do movimento, uma parte da sociedade passou a apoiar a luta dos jovens secundaristas. A projeção das manifestações, a atuação e o protagonismo dos estudantes, nos leva a refletir sobre a educação cidadã presente na condução do movimento de ocupação das escolas públicas. Sobre essa concepção de educação, Canivez (1990) descreve:

Essa educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrúpulo e inteligência. Deve fornece-

lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial (CANIVES,1990 p. 31).

A educação que liberta e potencializa nos sujeitos a capacidade de se tornar governante, também assusta aqueles que supostamente deveriam favorecer essas virtudes. As ocupações das escolas trouxeram um posicionamento contraditório dos gestores responsáveis pelas unidades ocupadas, pois foram os primeiros a denunciarem o movimento à polícia militar. De acordo com o artigo de Baldino e Freitas (2016) ao entrevistar o aluno Felipe, integrante do movimento de ocupações das escolas em Goiás, o mesmo descreve que:

O próprio momento de ocupação das escolas é um momento de conflito com o poder constituído, a escola deixa de ser um território sob o comando do grupo gestor da escola (Diretor, Coordenadores, Professores, Funcionários), ou seja, a cozinha deixa de ser território das “tias da merenda”, a sala de aula deixa de ser território do professor e a coordenação deixa de ser território do coordenador e passam a ser readaptados e assumem novas funções, pois passam a ser território dos estudantes o choque, a estranheza e conflito estarão instaurados se não há consenso da importância da luta. Os diretores foram os primeiros a acionarem a Polícia Militar uma vez que não aceitavam a sua perda de poder sobre o território escolar. Acrescenta que tem a impressão que os policiais ao chegarem às Escolas Ocupadas não sabiam o que fazer, sua abordagem era mais interrogativa, e a presença de professores dentro da escola apoiando o movimento, marcava uma relação de respeito. Posteriormente, as abordagens modificaram-se, não existia mais um método muito interrogativo, as ações já eram opressivas e de muita violência e intimidação, não existia uma relação de respeito e ficava muito clara a tentativa de desarticulação do movimento através de prisões de possíveis lideranças e da desocupação de Colégios a qualquer custo (BALDINO; FREITAS, 2016, p.913).

O autoritarismo e a liberdade no processo de escolarização, suscitam frequentes debates, mesmo diante de inúmeras teorias pedagógicas que defendem o ensino emancipador, não é difícil nas escolas públicas do estado de Goiás nos depararmos com inúmeros obstáculos a projetos pedagógicos inovadores que ressaltam a liberdade e a criatividade dos alunos. Os professores estão reféns do currículo, isso acaba direcionando a atuação em sala e impondo uma rotina à disciplina lecionada, exclusivamente para atender as exigências

das avaliações externas, não há tempo disponível para reflexão sobre a atuação profissional em sentido mais amplo, geralmente nos encontros coletivos realizados nas unidades escolares, a pauta segue o cronograma estipulado pelas subsecretarias e quase sempre as discussões e debates entre o coletivo docente é sobre os resultados das frequentes avaliações diagnósticas aplicadas pelo Estado, não há espaço nessas reuniões para apresentação de novas ideias e mesmo que apareçam dificilmente serão aceitas, pois as unidades escolares seguem uma rotina pedagógica verticalizada e até autoritária, que colabora para impedir o protagonismo juvenil, por mais que haja o desejo incessante de mudanças entre alunos e professores a estrutura funcional das escolas não permite a horizontalidade das relações e o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora e criativa. Conforme menciona Arroyo (2019):

Tanto uns quanto outros encontram o sistema escolar pronto. O mesmo, repetindo-se por décadas. Quando mestres chegam cada dia e cada ano letivo às escolas, elas já estão prontas, funcionando. Encontram tudo definido previamente: o calendário, as áreas, as disciplinas, o número de aulas para cada conteúdo, os minutos de duração de cada aula ou o trato de cada temática, o número de alunos por turma, os espaços, as salas de aula, os conteúdos, sua hierarquia e sua sequenciação seriada, as provas, os critérios de aprovação-reprovação-retenção, as séries, os níveis de ensino, os critérios e exigências de passagem, as exigências de frequência [...] (ARROYO, 2019, p.335).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a atitude dos gestores, solicitando a polícia para enfrentar a mobilização dos alunos, compreendemos a dificuldade existente de comunicação e diálogo entre gestores e alunos, dificultada quase sempre pela rotina estrutural de funcionamento, da qual a escola é submetida, não há tempo fora da rotina para desenvolver uma comunicação aberta entre alunos e professores, todos estão ocupados demais. A verticalização hierárquica reproduzida no interior das unidades escolares, causam estranhamento a alunos e professores e colabora para o uso de medidas autoritárias que substituem o diálogo, por isso o movimento de ocupação das escolas foi visto por alguns docentes e gestores como um ato de indisciplina e rebeldia do qual não tinham a mínima noção de como agir para resolver e provavelmente ao serem pressionados pela secretaria da educação, transferiram a responsabilidade para

a polícia, sem ao menos procurar interagir sobre as pautas de luta e a ênfase do movimento na justa defesa da escola pública, contra a privatização e a implantação das *Organizações Sociais*. Para Arroyo (2019) a tendência é quase sempre culpar professores e alunos pela falta de diálogo e compreensão, no entanto, esquecemos de refletir sobre a estrutura escolar da qual estamos submetidos e as dificuldades para superá-la.

A imagem da escola guardada por todos e todas é de uma instituição pronta. Onde tudo está preestabelecido. A todos, mestres e alunos, só fica uma alternativa: entrar nos trilhos onde esse “trem” corre certinho, com horário de partida e chegada. A rede escolar se enquadra tão bem com a imagem que temos da rede ferroviária! A palavra rede é mais que uma metáfora” (ARROYO, 2019, p.333).

A falta de discernimento dos gestores escolares diante da situação apresentada reflete a alienação da qual a categoria é submetida, pois mesmo sendo cargos eletivos, os gestores se colocam quase sempre como reprodutores das ações do governo e desta vez atuaram contra seus próprios interesses, ao tentar reprimir a luta em defesa da gestão pública das escolas. Nessa perspectiva, a ação cidadã dos estudantes foi associada a marginalidade pelos gestores que representavam o estado. As manifestações que causaram alterações no funcionamento “normal ” da estrutura escolar foram vistas como rebeldia e indisciplina, o que não causa tanta estranheza pois, geralmente ações juvenis que fogem dos padrões da funcionalidade da escola são dificultadas e até inviabilizadas e as vezes consideradas subversivas, conforme o exemplo mencionado.

Diante do exemplo exposto, como considerar métodos pedagógicos que enfatizam o protagonismo juvenil se a própria instituição escolar e a estrutura do sistema de ensino são obstáculos para uma participação efetiva de alunos na construção de um ambiente libertário? Como romper com essa estrutura que reproduz métodos autoritários, em instituições supostamente democráticas? Como ensinar cidadania e limitar a ação de alunos na luta por seus direitos?

As indagações são pertinentes para nos levar a pensar sobre as ocupações e novamente frisamos que foi uma mobilização pedagógica, uma lição de como exercer a plena cidadania, que para muitos educadores é vista como utopia, e

que neste caso pôde ser evidenciada através da organização coletiva, da horizontalidade de decisões, da adesão de diferentes opiniões e ideias, da autogestão e da criatividade dos estudantes, nada disso seria possível diante da manutenção estrutural de funcionamento das escolas e os métodos tradicionais de ensino. O rompimento com a organização funcional das escolas, gerou a liberdade necessária para o protagonismo dos jovens secundaristas e o desenvolvimento das ações coletivas de reivindicações e resistência, corroborando para a concretização de uma proposta didática cidadã, poucas vezes experimentada na educação.

Entendemos que não há solução para as questões anteriores sem perpassar pela transposição das barreiras hierárquicas e estruturais existentes nas redes de ensino, por isso a escola deve lutar pela promoção de sua própria autonomia e fortalecer a democracia como valor imprescindível na construção de uma aprendizagem dialógica que colabore na formação dos cidadãos e na desconstrução contínua do autoritarismo, fazendo valer a legislação educacional que reafirma a necessidade do caráter democrático das instituições públicas de ensino e a urgente desmilitarização das escolas.

No entanto, apesar de todos os esforços e políticas públicas que propuseram mudanças na legislação educacional na defesa da democratização das escolas, vimos que nos últimos anos o estado de Goiás percorreu o caminho inverso de uma educação democrática, com o avanço da militarização das escolas e os projetos neoliberais no setor, ocorreram mudanças que tornaram o ensino público menos democrático e mais propício a reprodução de políticas conservadoras. O período em que os governos PSDB comandaram o estado de Goiás foi marcado por interferências políticas na educação que resultaram na gênese do fenômeno da militarização das escolas com propostas de ensino descoladas de uma formação cidadã no sentido amplo, e incoerente com os valores exigidos para manutenção e conservação do estado democrático.

Os avanços conquistados a partir da criação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, reafirmam a necessidade de desenvolver nas unidades escolares uma educação que enfatize a democracia, a autonomia e o exercício pleno da cidadania, portanto, acreditamos que um modelo escolar apto a funcionar em um estado democrático, deve em sua essência alicerçar-se nos pilares da democracia desde a gestão das

unidades escolares passando pela participação coletiva dos alunos e da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico e na definição do funcionamento das escolas, buscando diminuir qualquer entrave estrutural que limite ou impeça a ação coletiva dos educandos na contínua busca por uma educação para a emancipação.

As ocupações das escolas públicas e sua projeção nacional também contribuíram para analisarmos o significado da construção autônoma da aprendizagem, através da troca de experiências entre os participantes. É inegável o valor dessa experiência no sentido da emancipação dos sujeitos envolvidos e o valor e consistência do exercício de cidadania, tão pretendido pelo menos teoricamente, nas instituições formais de ensino.

As escolas e os diferentes métodos de ensino devem considerar que a contribuição institucional para a aprendizagem também é permitir em seu interior o diálogo, a troca de conhecimentos entre o formal e o informal até mesmo porque “a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (ILLICH, 2018, p 25). Portanto, partimos da premissa de que a aprendizagem deve ser um processo contínuo realizado fora e dentro das unidades escolares, permitindo a troca cultural, o protagonismo juvenil e a desconstrução das estruturas hierárquicas e dos modelos autoritários de ensino que causam obstáculos e dificultam o livre caminho do conhecimento e da reflexão contínua dos sujeitos.

A militarização das escolas em Goiás, pressupõe uma formação idealizada na figura de um “cidadão patriota”, introduzindo no aluno parte da cultura militar, com o intuito de substituir “indisciplina por disciplina”, “desobediência por obediência” e “desrespeito por respeito”, suprimindo aquilo que imaginam ser a “carência” do educando através de seus métodos de ensino. Desta forma é salutar compreender a chamada “Teoria da Carência Cultural”, que consiste em interpretar uma concepção de mundo ideal, onde a função da escolarização é reproduzir essa visão erudita desconsiderando o conhecimento popular e introduzindo através das disciplinas e do ensino, aquilo que considera ser essencial. Neste sentido “os professores saem da escola normal com uma visão idealizada do aluno e ao se defrontarem com seus alunos reais, taxam-nos de “carentes”, “deficientes”, “privados culturalmente” (PATTO, 2015, p.148).

Essa visão de carência amplamente utilizada como argumento para explicar o fracasso escolar ainda produz eco entre as diferentes instituições escolares e funciona como um obstáculo para a construção de uma aprendizagem significativa. Quanto mais democrática a escola for, maior facilidade ela terá para absorver em seu interior diferentes concepções de mundo, o que resultará em uma conexão entre o conhecimento informal e formal para um ensino-aprendizagem significativo que faça sentido para o educando.

Novamente nos remetemos ao exemplo das ocupações das escolas e ao processo pedagógico caracterizado sobretudo pela liberdade hierárquica, observamos que o formato de ensino praticado naquele movimento, se desenvolveu através de uma espécie de teia de aprendizagem, onde o conhecimento foi transmitido de um para o outro, através de rodas de conversas, nas diferentes atividades desde a produção do lanche até as ações deliberadas coletivamente, tudo era protagonizado pelos alunos.

Os modelos autoritários de ensino, a exemplo dos colégios militarizados em Goiás enfrentam dificuldades para implementar medidas pedagógicas que enfatizem o protagonismo juvenil, a composição hierárquica de sua organização já é por si só um grande obstáculo para a liberdade do educando, tolhida pela verticalidade hierárquica e a rigidez disciplinar, esses alunos tornam-se sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Quanto maior a verticalização hierárquica, maior o distanciamento e o significado entre aqueles que ensinam e os que aprendem. No livro “*Sociedade sem escolas*” a polêmica tese do autor Ivan Illich (2018), discorre sobre o processo de escolarização e sugere um novo modelo de aprendizagem, sem a tradicional escola, do qual ele denomina de “Teias de Aprendizagem”, aqui não pretendemos e nem defendemos o fim das escolas ou do processo de escolarização, mas uma reflexão sobre a proposta de Illich sobre a revolução educacional e os novos instrumentos de aprendizagem que de acordo com ele deve conter os seguintes objetivos:

- 1º) Liberar o acesso as coisas, abolindo o controle que pessoas e instituições agora exercem sobre seus valores educacionais.
- 2º) Liberar a partilha de habilidades, garantindo a liberdade de ensiná-las ou exercê-las quando solicitado.
- 3º) Liberar os recursos críticos e criativos das pessoas, devolvendo aos indivíduos a capacidade de convocar e fazer

reuniões – capacidade esta sempre mais monopolizada por instituições que dizem falar o nome do povo.

4º) Liberar o indivíduo da obrigação de modelar suas expectativas pelos serviços oferecidos por uma profissão estabelecida qualquer – oferecendo-lhe a oportunidade de aproveitar a experiência de seus parceiros e confiar-se ao professor, orientador, conselheiro ou curador de sua escolha (ILLICH, 2018, p.131).

Os objetivos propostos por Illich através do que ele intitulou de uma “revolução educacional” se assemelham em partes com a experiência pedagógica das ocupações das escolas e nos leva a pensar sobre a importância de considerarmos a liberdade da aprendizagem e o valor do caráter democrático da educação para além da gestão democrática, mas um valor que norteie todo o funcionamento da instituição de ensino, algo que comece no interior das escolas, nas disciplinas e conteúdos e na relação entre professores e alunos capaz de potencializar caminhos contínuos e representativos entre a comunidade e a escola. Desta forma, entendemos que a escola e o espaço dela pertencem ao aluno e que o aprendizado se torna significativo à medida que o próprio aluno possa ter voz e ser ouvido, através de teias de aprendizagem que permitam a troca de informações e a construção coletiva do saber.

Nossa reflexão sobre a escola democrática ressalta que a mesma não pode ser um mecanismo de imposição e nem objetivar nos seus processos formativos a unilateralidade é necessário pensar em uma escola aberta, receptiva e plural que busque uma formação ampla do educando e sua emancipação, trilhando o caminho do diálogo e da construção coletiva de ações para o enfrentamento dos desafios educacionais. De acordo com Freire (2018):

O que se deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela slogalização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato dessa libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2018, p. 72)

A busca por modelos autoritários de ensino, não colaboram para a formação de cidadãos livres, pelo contrário reforça sua domesticação e

alienação, toda forma de ensino que não compreenda a necessidade do diálogo para a construção significativa da aprendizagem, favorece uma educação parcial, incompleta e a serviço de uma escolarização direcionada por interesses políticos e mercadológicos.

No **próximo capítulo** iremos refletir sobre a proposta de ensino militar e a sua relação com os valores democráticos, diante disso elencamos algumas indagações a serem discutidas. Na perspectiva do ensino e da formação militar propusemos pensar nas seguintes questões: a formação nos colégios militares favorece propostas de cidadania e reforçam a pluralidade de pensamento e a liberdade política? As mudanças nas propostas curriculares pavimentaram o caminho da militarização das escolas? Qual o papel da disciplina de história na formação para a cidadania? A democracia está em risco com a expansão de um modelo de educação autoritária? Soldados ou cidadãos? Que formação interessa para a consolidação dos valores democráticos?

3. CAPÍTULO 2 - OS VALORES EM CONFRONTO: A CIDADANIA PROPOSTA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO ESCOLAR

O fim da Ditadura Militar (1964-1985) não parece ter diminuído o ímpeto do autoritarismo em nosso país. A apropriação de uma visão saudosista que ressalta o período obscuro dos anos de chumbo, como sendo uma época de moralidade, educação, respeito, segurança e crescimento econômico, reforça a narrativa disseminada por conservadores, simpatizantes e uma parcela da imprensa. Essas concepções ressoam também sobre as camadas populares e camuflam os problemas oriundos desse período. “A ditadura construiu poderosas memórias de si mesma, que se reproduzem hoje, em mitos como ordem e progresso supostamente próprios ao período, ausência de conflitos (greves e reivindicações) como algo positivo” (SILVA, 2016, p.69).

O desejo de reviver esse período renunciando às liberdades garantidas pelo sistema democrático, parece insano, mas atualmente atrai muitos apoiadores que manifestam a vontade de ver o país novamente sob o controle dos militares. Eles questionam o sistema político, o poder legislativo, pedem o fechamento do Superior Tribunal de Federal (STF) e se posicionam contrários as instituições do país. Apesar do discurso descolado da realidade, esses grupos apresentam uma ameaça aos ideais democráticos, pois não acreditam no debate público e no diálogo como caminho para resolver nossos dilemas políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, a redemocratização do país coexistiu com a narrativa romanceada do regime militar, os ares democráticos e as conquistas constitucionais, não afastaram o espectro da ditadura que ainda ronda e mantém a visão nostálgica daqueles tempos. E, esse flerte com o Regime Militar deixa seus rastros pelo país através de diversas representações. Não é difícil encontrarmos, edificações públicas como: escolas, ruas, ou monumentos que homenageiam antigos presidentes militares ou lideranças do período ditatorial.

Mesmo com as mudanças provocadas pelo atual sistema democrático, a experiência histórica do nosso país apresenta continuidades e o autoritarismo continua ecoando em diversos segmentos sociais, por mais que o país tenha avançado em conquistas democráticas, alguns setores essenciais para o

fortalecimento dos pilares democráticos não foram considerados prioritários e fortaleceram narrativas agressivas e contrárias à liberdade. Durante a experiência democrática vivenciada em nosso país, o ideário reacionário não encontrou trincheiras sólidas capaz de interromper seu ciclo de crescimento e disseminação.

Concordamos que a existência de contradições dentro do ambiente democrático é saudável, desde que o debate e a defesa de ideias não impliquem em ódio, anulação, silenciamento e cancelamento daqueles que expressam visões de mundo diferentes. A construção pública de soluções para os dilemas sociais é um dos princípios norteadores do sistema democrático e deve ser reproduzido e fortalecido pelas instituições públicas.

Nesse sentido é importante pensar a escola pública e gratuita como uma instituição que tenha a funcionalidade de desenvolver conteúdos que reforcem valores democráticos para uma formação cidadã e promovam o fortalecimento das ideias democráticas e trabalhe currículos que abordem o respeito à diversidade, à tolerância, à inclusão e à laicidade, contrapondo o avanço reacionário que colabora para a criação de projetos autoritários de ensino que exaltam posições antidemocráticas. Lutar pela estruturação do ensino público e por uma formação para o exercício pleno da cidadania torna-se fundamental para a sobrevivência do regime democrático.

Diante deste dilema e da necessidade do fortalecimento das instituições democráticas nos deparamos com a realidade das escolas públicas marcada pelo descaso, pela falta de investimentos e de infraestrutura. Obviamente esses fatores refletem no índice de desempenho e nos resultados das avaliações nacionais que apontam para o fracasso dessas instituições, levando a educação pública a optar por caminhos opostos ao ensino democrático, conforme mencionamos em relação a militarização das escolas. Diante dessa situação, como fazer da educação pública um ambiente que promova a cultura cidadã ou de escolas sucateadas instituições democráticas?

A crítica superficial sobre essa questão complexa, favorece o estigma da má qualidade do ensino público, apoiado em critérios de resultados, desconsiderando os problemas enfrentados por essas instituições, esta visão distorcida contribui para o direcionamento de alternativas contraditórias para equacionar a questão, haja vista que um dos fatores que justificam a proposta

de ensino autoritário é a ênfase na questão da qualidade, esse é um dos argumentos que colabora para a expansão da militarização do ensino público. A narrativa de qualidade do ensino, também é usada nessas instituições para convencer os pais e responsáveis a contribuir com mensalidades (contribuições) destinadas a aplicação na infraestrutura dessas escolas, uma exceção, pois a própria legislação define a educação pública como gratuita, portanto, esses colégios usam o argumento de contribuição voluntária para evitar problemas com o Ministério Público.

Para melhor compreender a ênfase atual no modelo militar de ensino como solução para os nossos dilemas na educação, faremos uma análise crítica sobre a educação no Regime Militar (1964-1985), as propostas e objetivos contidos nas reformas do ensino superior e do (ensino básico) 1º e 2º grau, bem como seus reflexos na trajetória histórica da educação pública, o seu caráter ideológico e privatizante e suas implicações hoje para o nosso sistema educacional.

Assim sendo, procuraremos entender as transformações que ocorreram no país, a partir de governos anteriores, que abriram o caminho para a concretização de um conjunto de reformas na educação, com vistas a atender não somente o aspecto ideológico do Regime Militar, como também os anseios da classe média e dos organismos internacionais. De acordo com Saviani (2008):

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-revolucionário (Furtado, 1962). Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo slogan “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional (SAVIANI, 2008, p.192).

O governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) conseguiu impulsionar a industrialização. Para isso permitiu a entrada de capital externo na realização de

seu plano de desenvolvimento, a pauta da industrialização era o desejo dos partidos conservadores e de esquerda, apesar das divergências ideológicas entre eles e a defesa de diferentes projetos econômicos. O sucesso provocado pelo avanço industrial possibilitou uma certa estabilidade política e democrática. Porém, o governo JK mostrava-se contraditório “ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (SAVIANI, 2008, p. 292).

A confluência de diferentes segmentos sociais em torno da industrialização camuflava a falsa harmonia, os interesses divergentes logo seriam externados através da oposição dos projetos: o nacional desenvolvimentista defendido por grupos de esquerda e o da interdependência apoiado pela direita. A polarização das ideias após a consolidação industrial ressoava “entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, a ideologia política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2008, p. 293).

No contexto internacional a polarização instituída a partir da Guerra Fria, foi intensificada com a Revolução Cubana e redirecionou o governo estadunidense a uma política anticomunista mais agressiva na América Latina, tendo como objetivo o controle político do continente e colaborando com governos alinhados economicamente na ação contra grupos subversivos. O governo americano temia a expansão do socialismo na América Latina.

No Brasil esse contexto “assusta não somente a burguesia, mas também setores da classe média, além da cúpula militar. Através de seus partidos políticos, notadamente da UDN e do PSD (Partido Social Democrático), as classes dominantes tentam minar no Congresso as denominadas Reformas de Base” (GERMANO, 2011, p.51). Para além da ação política esses grupos também formam associações ideológicas com intuito de combater qualquer mobilização ou movimento de esquerda em favor das Reformas de Base.

Portanto, à medida que a esquerda se mobilizava em ações direcionadas as reformas de base: na educação, no campo e nas cidades, em contrapartida a direita organizava associações ideológicas de combate a movimentos sociais, como o próprio Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) criado em 1959 e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) em 1961. O IBAD

caracterizava-se por ser “a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo” (SAVIANI, 2008, p. 294). Essa pioneira organização empresarial para ação política foi dissolvida pelo governo em 1963, porém o IPES formado por empresários e por membros da ESG (Escola Superior de Guerra) seria uma organização atuante em seu propósito de desmobilizar os grupos de esquerda e suas reivindicações. Sobre a ação do IPES, Saviani (2008) argumenta que:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares [...] (SAVIANI, 2008, p.294).

Os argumentos apresentados por Saviani (2008) e Germano (2011), ressaltam mudanças no projeto econômico do país e na ideologia da classe dominante, tais transformações foram delineadas no interior de governos democráticos e culminaram na ação de empresários, militares e parte da classe média capitaneada por setores religiosos, contrários às Reformas de Base. O Golpe Civil-Militar que destituiu o governo de João Goulart (Jango) em 1964 representava a alternativa mais segura para os grupos de direita e ao mesmo tempo abria caminho para o alinhamento econômico e político com o governo estadunidense, porém diferentemente de outros episódios históricos onde o poder militar exerceu função moderada e de transição, o regime que se estabeleceu a partir do golpe não seguiu essa linha e perdurou por mais de duas décadas, gerando graves consequências para o país.

Para além disso, a educação brasileira durante o regime militar sofreu os reflexos do alinhamento político e econômico com o capital estrangeiro, sobretudo o estadunidense, o projeto nacional-desenvolvimentista²³ instituído

²³ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista.

por Vargas foi substituído pela doutrina de interdependência²⁴ consolidada no período da ditadura civil-militar, que ao contrário do governo Vargas, promoveu a abertura econômica do país.

A entrada de capital estrangeiro foi intensificada no governo Juscelino Kubitschek (1950-1955) e recebeu o apoio da burguesia brasileira que viu a possibilidade de aumentar seus lucros, diferentemente do que pensavam alguns membros da esquerda brasileira ao enxergar nessa classe uma defensora de ideais nacionalistas, na prática suas ações mostraram o contrário, durante o Regime Militar a burguesia nacional aceitou e se adaptou ao projeto liberal-conservador.

Logo no início dos governos militares, a educação tornou-se alvo de repressão e controle, diversas universidades foram invadidas e professores presos de maneira arbitrária, o objetivo era afastar de vez a influência intelectual de professores marxistas, essa ação de perseguição também atingiu outros setores culturais. Além do ataque violento, essas instituições educacionais passaram por uma reforma profunda que alterou todo o sistema educacional e instituiu o caráter ideológico e privatista na educação.

As mudanças estruturais do Estado brasileiro durante os governos militares favoreceram pautas antidemocráticas e recrudescer a participação social, impondo a repressão a grupos de oposição, através do autoritarismo e da censura. Logo nos primeiros anos, a ditadura perseguiu e prendeu políticos, professores, artistas e intelectuais, que em sua maioria eram acusados de defender ideias comunistas. As principais universidades do país foram invadidas por militares, que procuravam controlar essas instituições e proibir qualquer manifestação ou disseminação de ideias contrárias ao governo. Nesse período a educação serviu ao projeto de poder da ditadura civil-militar cujas consequências foram impor por meio deste setor a ideologização, a precária profissionalização e a progressiva dualidade do sistema educacional, conforme veremos através das reformas no ensino superior e médio (1º e 2º grau).

As reformas que introduziram mudanças importantes na educação durante os governos militares seguiram contextos diferentes, apesar de que ambas foram influenciadas pela ideologia de interdependência. A primeira delas

²⁴ Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional.

a Reforma Universitária instituída através da Lei 5.540/1968 trouxe à tona o norteamento da Educação Superior e reafirmou suas características centradas no objetivo da privatização, do controle e repressão e da adequação às ideias de cunho liberal com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano²⁵.

Antes da aprovação das reformas na educação, o IPES elaborou entre agosto e novembro de 1964, um seminário para debater as questões relacionadas à educação, os debates realizados expressaram o desejo de criar um ensino cujo objetivo era formar mão de obra para atender aos interesses do mercado, para isso a educação desde o ensino primário deveria estar direcionada ao preparo para profissionalização e a atividade prática, enquanto o ensino superior ficaria a cargo de formar mão de obra especializada e o preparo das classes dominantes.

Com relação às orientações e as principais pautas do seminário realizado pelo IPES, destacamos “a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação” (SAVIANI, 2008, p. 295). Outra reunião importante do IPES para debater a educação e que seria a gênese das reformas na educação, ocorreu em 1968 no Fórum “A educação que nos convém”. Sobre os debates e os pontos discutidos no fórum Saviani (2008) ressalta que:

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de

²⁵ De acordo com Saviani (2013), essa teoria do capital humano, assumiu outro sentido após a crise da década de 1970, prevalecendo na década de 1990 uma lógica voltada para satisfação dos interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2013, p.429-430).

alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL (SAVIANI, 2008, p. 296-297).

A reforma que se desenhou encabeçada por empresários e militares da ESG procurou meios de promover a privatização do ensino, haja vista que o interesse durante os governos militares era aplicar recursos da União prioritariamente na construção da infraestrutura econômica do país e a educação pública não estava inclusa nesse propósito, portanto, os recursos estatais não eram direcionados a esse setor, abrindo caminho para a privatização do ensino.

Ao descrever a reforma universitária, Germano ressalta que: “ela tomou por base a “teoria de capital humano” trabalho, educação e produção – e a Ideologia de Segurança Nacional. Tratava de reformar para desmobilizar estudantes” (GERMANO, 2011, p. 123).

O contexto de mobilização estudantil realizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) que culminou em protestos por todo país, teve um papel fundamental no processo de criação da reforma, alguns pontos existentes nela já eram reivindicados pelos estudantes, principalmente de classe média, havia integrantes da UNE que defendiam em outro contexto de governo que o Ministério da Educação (MEC) propusesse bolsa de estudos, além do que, já existia experiências de racionalização do trabalho interno em universidades brasileiras a exemplo da Universidade Nacional de Brasília (UNB).

Em meio à criação e concretização da reforma, não podemos deixar de mencionar a participação do governo estadunidense, através da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional mais conhecida pela sigla inglesa USAID, um órgão do governo americano encarregado de distribuir ajuda externa, o grau de influência do governo estadunidense aumentou a partir do contexto de polarização instituído pela Guerra Fria, conforme descreve Germano (2011):

Nessa perspectiva, é evidente que não se trata de negar ou mesmo minimizar a influência dos EUA na educação brasileira. Ela existia a muito tempo e aumentou a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com a onda anticomunista expressa no “Macartismo” e na Guerra Fria. Era preciso exercer o controle

político e ideológico, dentro e fora dos EUA, contra o “vírus” do comunismo (GERMANO, 2011, p. 125).

A materialização da Reforma do Ensino Superior trouxe inovações e atendeu sobretudo a camada social que atuou em defesa do golpe, estabeleceu a modernização universitária e posteriormente instituiu o sistema de vestibular classificatório, favorecendo a expansão de vagas no ensino superior a partir da concessão de cursos as universidades particulares.

A Lei 5.540/68, também sofreria os efeitos do A.I-5, a assinatura do Decreto nº464/69, regulamentando a reforma, consolidou o avanço dos interesses empresariais no setor, posteriormente o Decreto 477/69, instituiu a ideologização e a repressão. O decreto foi uma espécie de extensão do A.I-5 para a educação, em seu Artigo 1º definiu que:

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (DECRETO 477/69)

O decreto legalizou a ação rígida do governo no setor controlando a educação, a universidade que já havia perdido a sua autonomia administrativa, agora teria que se submeter ao rigor do decreto que permitiu “a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino e a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República” (GERMANO, 2011, p. 113). As ações dos governos militares objetivaram um formato de ensino voltado aos interesses do mercado e o controle ideológico sobre as escolas e os profissionais da educação.

Ao refletirmos sobre as imposições do Decreto 477/69 e a repressão sobre professores e alunos durante a ditadura, podemos identificar semelhanças com o Projeto Escola Sem Partido, guardada as devidas proporções, observamos que parte do ideário autoritário que tem como propósito o uso da educação como veículo de difusão de suas ideias reacionárias permanece ativo em nossa sociedade e ainda ressoa sobre o pensamento de alguns grupos.

Como vimos a reforma promoveu uma formação, ideologizada pela Doutrina de Segurança Nacional contribuiu para inculcar na formação dos professores e alunos, uma visão turva dos movimentos sociais, que foram a partir dela, intensamente associados a desordem e a organizações internacionais que conspiravam contra a nação.

A reprodução dessas ideias que identificam a ordem e a disciplina como sinônimo de submissão e obediência ao governo, foram transmitidas aos alunos durante a ditadura e até hoje reverbera entre alguns docentes, não é incomum presenciar professores em encontros coletivos ou reuniões pedagógicas exaltando a eficiência das disciplinas existentes no período militar, como: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica (MC), nesses exemplos percebemos novamente o forte sentimento saudosista em relação ao Regime Militar, também presente na consciência de muitos profissionais da educação.

Esse sentimento também é perceptível na dificuldade de mobilização de docentes. É um desafio para líderes sindicais dos trabalhadores em educação convencer esses profissionais a ingressarem em ações coletivas: manifestações, passeatas que reivindiquem e cobrem seus direitos, uma parcela de profissionais da categoria ainda insiste em distorcer a luta sindical e associar os protestos públicos a baderna e o movimento de greve a falta de vontade e preguiça de trabalhar, não é por acaso que nossa categoria vem sofrendo ao longo dos anos a ação de políticas neoliberais que resultam na desconstrução de nossos direitos.

O embate travado no campo da educação pelos governos militares fez todo o sentido para o projeto de poder que pretendiam implementar. O governo viu na educação uma forma de doutrinar a sociedade a partir da defesa de seus próprios princípios, para isso era necessário inicialmente silenciar os críticos e em seguida se apropriar da educação como forma de promover suas ideias, não

foi por acaso que durante o Regime Militar as reformas da educação introduziram disciplinas ideológicas com a pretensão de reafirmar seu domínio e poder. “Com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e legitimação, isso ocorreu com a institucionalização da Educação Moral e Cívica e seu prolongamento para o ensino superior com a denominação de Estudos dos Problemas Brasileiros” (GERMANO, 2011, p.134).

De acordo com Germano (2011), ocorreu uma reintrodução dessa disciplina que tem sua gênese em 1925:

A cadeira de “Instrução Moral e Cívica” foi instituída em 1925, pela Reforma Rocha Vaz, justamente como forma de combater o protesto estudantil contra o Governo Artur Bernardes. Foi reforçada durante o Estado Novo e, com a Constituição de 1946, teve o seu caráter de obrigatoriedade revogado. A nosso ver, portanto, configura-se uma proximidade com o projeto de inspiração autoritária surgido na década de 30, antes mesmo do Estado Novo, tendo à frente intelectuais como Francisco Campos, militares como Góes Monteiro e encampado pelas Forças Armadas. A esse projeto se juntaram nomes expressivos do pensamento autoritário no Brasil, como Azevedo Amaral e Oliveira Vianna, além do capitão Severino Sombra, redator da seção de pedagogia da revista *Defesa Nacional* e fundador da Legião Cearense do Trabalho, tido como um dos precursores do movimento integralista (GERMANO, 2011, p.134).

Os cursos de docência, principalmente em áreas de Ciências Humanas foram dinamizados através de uma formação reduzida, conteúdos e disciplinas que instigam o espírito crítico foram substituídos e o currículo e ensino passa a sofrer influência dos princípios e valores da Doutrina de Segurança Nacional. “A formação dos professores nas áreas de ciências humanas, aqui entendidos como cidadãos formadores de cidadãos, foi estrategicamente desqualificada, manipulada ou deformada no projeto educacional da ditadura, configurada no bojo da chamada Reforma Universitária, lei 5.540/1968” (GUIMARÃES, 2016, p.80).

A continuidade de reformas na educação também atingiu o ensino primário e médio através da Lei 5.692/71, sancionada pelo presidente da república essa lei “apresenta dois pontos fundamentais a extensão da escolaridade obrigatória compreendendo todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 2011, p. 180).

O contexto de criação e aprovação dessa referida lei difere da reforma universitária, pois ocorreu durante o período do ápice da ditadura militar e do uso do seu aparato de consentimento e legitimação, provocado no país pela euforia do crescimento econômico com taxas anuais superiores a 10%. Esse crescimento acelerado da economia foi denominado de “milagre econômico”, em contraposição a euforia, coexistia também o sentimento de medo social em relação aos movimentos de esquerda que na época usavam estratégias de sequestros e atentados e eram caricaturados pela ditadura como inimigos da ordem e traidores da nação.

Destacamos também que a propaganda foi um instrumento intensamente utilizado pelo regime para disseminar o ideário ditatorial na elaboração do consenso das massas, todos os importantes veículos de comunicação reproduziam as ideias do governo e exaltavam seus feitos. Exemplo disso foi o futebol, o tricampeonato mundial conquistado pela seleção brasileira de 1970, foi associado as ações políticas do governo, que utilizou a euforia provocada pelo sentimento de ufanismo para divulgar as ações econômicas do regime. Os feitos do governo eram constantemente exaltados popularizando slogans publicitários como: “Brasil ame ou deixe-o.” ou “Este é um país que vai para frente”.

Nesse sentido, a reforma do ensino básico encontrou caminho livre no legislativo, sem receber contestação política e social, foi aprovada com facilidade e atendeu sobretudo o interesse econômico com propostas de um ensino baseado nos anseios do mercado, também não foram contestadas pelos grupos de esquerda que naquele momento estavam mobilizados contra a ditadura militar e empenhavam todas as suas forças na queda do regime através da estratégia da luta armada. Sobre isso ressalta Germano (2011):

Na época, boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista, dependendo da organização política em que se militava. Assim, não se tratava mais de lutar por “reformas de bases”, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira (GERMANO, 2011, p.161).

A reforma do 1º e 2º grau introduziu uma concepção de educação definida como pedagogia tecnicista²⁶, ao optar inicialmente pela obrigatoriedade de profissionalização aos alunos do 2º grau, posteriormente revogada, devido à escassez de recursos, a falta de estrutura das escolas e a formação deficitária, esse modelo pretendia oferecer mão de obra qualificada para o preenchimento de vagas nas fábricas devido ao crescimento industrial que o país experimentava. Porém a formação realizada nessas instituições não conseguia contemplar nem o ensino propedêutico e muito menos a educação profissional, conseqüentemente o fracasso da proposta do ensino público, fortaleceu as escolas particulares que acabou sendo o destino de matriculas dos filhos da classe média e alta, enquanto os filhos dos menos favorecidos não tinham essa opção e matriculavam-se em escolas públicas precárias. Essa dualidade existente no ensino durante esse período também refletiu no ensino superior de modo oposto, enquanto as universidades públicas concentravam os melhores professores e ofertavam cursos de qualidade, sendo o local pretendido para continuidade dos estudos dos alunos pertencentes as camadas mais abastadas da sociedade, as universidades particulares foi o destino dos alunos das escolas públicas, com menos investimentos e baixa qualidade nas ofertas de cursos.

A intensificação da dualidade entre o ensino privado e público provocado sobretudo pela a falta de investimentos no setor, inviabilizaram as tentativas de promover uma educação profissional de qualidade. A proposta de estender a obrigatoriedade para oito anos no primeiro grau, vista como uma medida importante para universalização do ensino, acompanhada pelo fim da prova de admissão, ressoou de maneira positiva entre os especialistas na educação, porém os governos militares não conseguiram oferecer recursos para a aplicação da expansão das escolas e da manutenção dos alunos, o que acarretou em evasão e reprovação escolar. Haja vista, que a própria Constituição de 1967, não previa nenhum percentual mínimo de aplicação da União no setor de educação.

²⁶ Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo administrativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381).

Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5,20%” (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961.

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176) (SAVIANI, 2008, p. 298).

A Constituição de 1967, apresentou dois pontos importantes para compreender as ações dos governos militares no setor da educação, ao não vincular ao orçamento recursos destinados à educação comprometia todo o sistema de ensino e arruinava a proposta da Lei nº 5.692/71 que versava sobre a extensão da obrigatoriedade do ensino para oito anos no primeiro grau, colaborando para a desestruturação da escola e a precariedade de seus serviços educacionais, além da falta de recursos, o propósito dos governos militares consistia em ampliar a participação da iniciativa privada no setor, portanto, temos duas características expostas nas propostas educacionais da reforma: falta de recursos para cumpri-la e a relativização na gratuidade do ensino ao incentivar a transferência de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada. Conforme Saviani (2008):

Além da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Carta Magna do regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824. No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV). Como se vê, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em

1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio (SAVIANI, 2008, p. 299).

Após as reformas do ensino, ocorreu a expansão de vagas tanto no ensino básico (1º e 2º grau) quanto no ensino superior, porém a maioria das vagas criadas eram em instituições particulares e não equacionavam a grande demanda por ensino, principalmente em relação à faixa social que compreendia a população menos favorecida, por mais que tenha ocorrido a expansão, o sistema não conseguiu corrigir os graves problemas do setor, ao contrário disso, produziu e manteve a dualidade do ensino, conforme ressaltamos anteriormente. Por outro lado, o setor público passou a adotar a mentalidade do sistema privado, adequando a administração das escolas ao funcionamento e organização aos parâmetros do mercado, numa clara intenção de reduzir custos.

Conforme observamos, durante o Regime Militar ocorreram mudanças na legislação que direcionaram a privatização do ensino e beneficiaram a consolidação das escolas particulares e “revelou-se abertamente favorável ao ensino privado. Uma das medidas que então foram propostas, visando a apoiar esse ensino, foi a ampliação da isenção fiscal de que ele já se beneficiava. (WEREBE, 1994, p.90).

Não obstante, o governo também cuidou de elaborar decretos para favorecer as instituições particulares de ensino, conforme ressalta Werebe (1994), ao citar o Decreto nº 72.495, de junho de 1973, com dispositivos favorecendo escandalosamente esse ensino, em prejuízo das escolas públicas. Parte desse decreto ressalta que:

Os estados, o Distrito Federal e os territórios, ao elaborarem seus planos de educação, visando eliminar a duplicação de esforços, levarão em conta a existência de instituições particulares de ensino, evitando a criação de estabelecimentos públicos onde o atendimento da escola particular for considerado suficiente para absorver a demanda efetiva ou suscetível a expandir a oferta para atender à demanda contida. No cumprimento do que dispõe este artigo, o Poder Público poderá oferecer bolsas de estudos a alunos comprovadamente carentes de meios, a critério da respectiva administração do ensino (WEREBE, 1994, p.91).

No que tange ao sistema de pós-graduação (*strictu-sensu*) o modelo adotado a partir do Parecer nº 77/69, destoou em relação às propostas anteriores

para educação possibilitando um espaço restrito de produção científica. Nesse nível de ensino foram elaborados debates e produções científicas que representavam abordagens de resistência ao próprio Regime Militar, Saviani (2008) destaca que:

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2008, p.309).

A disponibilidade de vagas nesses cursos era reduzida, inicialmente um pequeno número de docentes do ensino superior tinham acesso a essa formação, enquanto os professores do 1º e 2º grau, em sua maioria não tinham o 2º grau completo, faltava investimentos que garantissem uma formação continuada a esses profissionais, além do que os cursos de licenciatura foram reduzidos e dinamizados em conteúdo que enfatizavam disciplinas ideológicas como a Organização Social Política Brasileira, uma forma de doutrinar a formação docente nos cursos de licenciatura.

Os cursos de formação de professores para atuação em disciplinas específicas votadas ao atendimento do ensino básico (1º e 2º grau) tiveram o esvaziamento de disciplinas que possibilitavam a formação crítica, mas sem retirar a parte ideológica do currículo, os cursos de formação curta, foram estrategicamente para atender a demanda por docentes devido à expansão das escolas, as licenciaturas tiveram o currículo e o tempo de formação reduzido.

A reforma instituída a partir da Lei 5.692/71, introduziu uma disciplina que condensava os conhecimentos de Geografia, História, Sociologia e Antropologia em uma única disciplina os Estudos Sociais, assim novamente observamos a tendência de reduzir gastos, evitando a contratação de muitos professores, outro aspecto importante dessa disciplina era seu teor moral que também seria útil para o projeto de dominação e doutrinação nas escolas. Os conteúdos estavam organizados da seguinte forma, de acordo com Bittencourt (2018):

Organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante – e os estudos históricos tornaram-se bastante reduzidos, constituindo-se apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “Independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ ensino de História” para as series iniciais (BITTENCOURT, 2018, p.59).

Os conteúdos curriculares não ofereciam uma análise crítica dos fatos, a própria disciplina de história foi reduzida a eventos que exaltavam “os grandes feitos”. O método aplicado no aprendizado dos Estudos Sociais foi baseado na elaboração de questionários sobre questões pertinentes à exaltação do passado e à construção de tradições tendo por objetivo a memorização dos eventos, sem espaço e tempo para refletir sobre os dilemas políticos, sociais e econômicos, essa disciplina historicamente também mantinha em seu conteúdo questões de cunho religioso e reforçava não só o caráter ideológico e patriótico como também o aspecto religioso e moral.

Os impactos gerados sobre a educação através das mudanças promovidas nos governos militares resultaram em um sistema educacional com graves problemas, todo o legado do aparato ideológico criado a partir da formação dos professores e que refletia no ensino de milhares de alunos no país através de disciplinas como Moral e Cívica, sobreviveu ao fim do Regime Militar e até hoje ressoa no pensamento e na consciência de muitos.

Para além disso, destacamos também os problemas gerados a partir da falta de recursos e o malabarismo governamental para transmitir e propagar a ideia de que os governos militares priorizaram a educação, toda essa narrativa estruturada na eficiente propaganda dos tempos áureos do regime (milagre econômico), produziram uma visão míope da realidade.

O resultado das reformas educacionais foi ruim, principalmente em relação ao ensino básico (1º e 2º grau), provocando o caráter privativo e ideológico, tais mecanismos insistem em perpetuar até hoje em nosso sistema de ensino, apesar da redemocratização do país e a sucessão de governos

democráticos, ainda nos deparamos com os velhos dilemas e com o baixo rendimento apresentado pelos colégios públicos nos índices que aferem a qualidade do ensino, associando a escola pública ao fracasso, narrativa sempre explorada por grupos conservadores que apostam como solução para o problema: a privatização ou o autoritarismo, através da militarização dos colégios públicos.

Como vimos no primeiro capítulo, a expansão dos colégios militares justificada pelos argumentos de conter a violência gerada no interior e nas intermediações do colégio e promover a excelência pedagógica, elevando a qualidade do ensino, são os atributos mais propagandeados pelos defensores da militarização. No entanto, é necessário desmistificar essa falsa concepção de qualidade e além de tudo entender os fatores que levaram ao fracasso da educação, ressaltando a colaboração dos governos militares para o aprofundamento da crise no ensino público.

Ao analisar a ascensão de grupos conservadores e as propostas da ESG, bem como a doutrina de Segurança Nacional e todo o ideário conservador que se apropriou da educação, observamos algumas semelhanças e refletimos sobre a continuidade desse pensamento manifestado, sobretudo, naqueles que apontam os colégios militares como forma de reprimir qualquer pensamento ou manifestação divergente, que não se enquadre na concepção moral deles. A batalha ideológica que aflorou a partir de 2016, foi apenas a demonstração de que os reacionários sempre estiveram entre nós e ainda professam as mesmas ideias, utilizando a estratégia de criar espantalhos para propagar o ódio e conquistar espaço, poder e domínio no campo educacional.

O regime militar terminou no ano de 1985, mas a herança de seu projeto educacional permanece na mentalidade de muitos, a democracia e as propostas apresentadas para o sistema educacional, não conseguiram equacionar os problemas gerados a partir do ideário privatista e da formação tecnicista que minimizou currículos e produziu o aprofundamento da dualidade de ensino, apesar da democratização e das tentativas de consolidar no sistema educacional mecanismos que anulassem o autoritarismo e promovessem a pluralidade e a consistência de valores democráticos, esse setor ainda sofre influências do legado produzido pelos governos militares.

A própria transição lenta da ditadura para a democracia foi feita sobre a tutela dos militares para afastar seus oponentes do controle do executivo e evitar os riscos de eventuais punições aos membros do exército que exerciam funções repressivas. O pacote de abril, como foram conhecidas as medidas decretadas pelo governo, reafirmavam o caráter controlador da abertura política exercida pelos militares, demonstrando a intenção em consolidar a transferência do poder executivo para as mãos dos civis que apoiavam o regime. As medidas manipulavam estrategicamente o setor político, conforme explica Schwarcz e Starling (2018):

Adiava para 1982 a eleição indireta para governadores e alterava a composição do colégio eleitoral que deveria escolhê-los, de modo a reforçar a presença da ARENA. Geisel inventou para a rádio e televisão a campanha eleitoral “surda-muda”, como se dizia no MDB: só era permitido ao candidato apresentar foto três por quatro (no caso da tv), nome e mini currículo – sem nenhum tipo de mensagem. Também modificou a representação na Câmara Federal, aumentando a bancada dos pequenos estados, onde a ARENA era mais forte. E amarrou o pacote com a invenção do senador biônico, a ser eleito indiretamente pelo mesmo colégio eleitoral que escolheria o futuro governador (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 468).

O pacote de abril fez jus à classificação da transição que deveria ser lenta, gradual e segura, o embrião da nova democracia para os militares deveria ser gerado no ventre do autoritarismo, no entanto, a crise econômica pela qual o país passava e a repressão imposta sobre estudantes, intelectuais, jornalistas e artistas, resultaram no desgaste político e desmistificaram parte do encanto e da euforia do povo em relação a ditadura, o que de fato colaborou para a mobilização e aglutinação da oposição e conseqüentemente a concretização do fim do regime.

Em meados dos anos setenta, uma ebulição de fatores aprofundou a distensão do regime a efusão de movimentos oposicionistas desencadeou a campanha pela anistia ampla, geral e irrestrita. Aproveitando o clamor popular o presidente general Figueiredo aprovou a Lei de Anistia que beneficiava os exilados e presos políticos, mas em contrapartida a lei serviu também para conceder anistia aos militares que cometeram crimes. No dispositivo da lei foi instituída a chamada cláusula de reciprocidade. “Foi essa cláusula que aprovou a impunidade para os militares e, mais de trinta anos depois, continua impedindo

a responsabilização individual dos coautores dos crimes praticados pelo Estado durante a ditadura, incluindo tortura, assassinatos e desaparecimentos forçados (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 479).

O governo Figueiredo (1979-1985) visava controlar a transição e resguardar seus companheiros de caserna contra os crimes políticos, além de manter os movimentos populares distantes das ações políticas, no entanto o governo enfrentava o seguinte dilema: promover a abertura política de forma segura e conseqüentemente enfrentar a resistência interna da linha dura do regime que não estava disposta a entregar o poder.

Essa ala radical do regime promoveu diversos atentados na tentativa de responsabilizar seus opositores e criar a justificativa para continuidade dos militares no poder, o caso mais emblemático foi o incidente ocorrido na noite de 30 de abril de 1981, quando uma bomba explodiu precocemente em um automóvel dentro do pavilhão do Riocentro. De acordo com Schwarcz e Starling (2018):

Naquela noite, o pavilhão abrigava uma plateia de vinte mil pessoas, reunidas num show de música pelo Dia do Trabalho com trinta dos maiores artistas brasileiros, promovido pelo Centro Brasil Democrático (CEBRAD), entidade vinculada à oposição. Os militares pretendiam detonar uma bomba na miniestação de energia, deixando o lugar às escuras, e outras duas em área próxima ou no meio da plateia – e das trinta portas e saídas de emergência do pavilhão, vinte e oito estavam trancadas com cadeado. A responsabilidade pelo atentado seria atribuída à Vanguarda Popular Revolucionária, um grupo armado da esquerda revolucionária dizimado pelo exército havia mais de dez anos. (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 481)

Esse episódio comprometeu ainda mais o governo Figueiredo, as forças de oposição trataram de mobilizar-se em torno do seguinte tema, alterar as regras de sucessão presidencial, e lutar pela aprovação de uma emenda constitucional que propusesse o voto popular nas eleições da presidência da república. O protagonismo de partidos como o PMDB e do PT foi importante para colocar em pauta a proposta no Congresso Nacional, por iniciativa do deputado Dante de Oliveira do PMDB do Mato Grosso, a emenda parlamentar passa a ser uma realidade. “A Emenda Dante de Oliveira, como ficou conhecida, levou a formação de uma frente suprapartidária que reuniu partidos políticos – PMDB, PT, PDT e até o PTB – entidades sindicais e movimentos populares”

(SHWARCZ; STARLING, 2018, p.482). A proposta da emenda aglutinou diferentes partidos e possibilitou a maior mobilização da história republicana do país.

A campanha com o lema “Diretas Já” crescia e mobilizava os opositores aliada ao desgaste do governo com a hiperinflação e o arrocho salarial. No ano de 1984, “Ulysses Guimarães, Lula e o presidente do PTB, Doutel de Andrade, saiu juntos pelo Brasil liderando a Caravana das Diretas – percorreram 22 mil quilômetros por quinze estados” (SHWARCZ; STARLING: 2018 p. 483).

O clima de euforia tomou o país, mas não teria o desfecho esperado por suas lideranças. A maioria dos representantes da base do governo votaram contra a Emenda que necessitava de dois terços para ser aprovada e o processo eleitoral continuaria sendo indireto, tendo em vista a mudança na expectativa das eleições diretas e a impossibilidade do nome de Ulysses Guimarães como candidato, a oposição optou por lançar o então governador de Minas Gerais: Tancredo Neves, que acabou sendo eleito em 15 de janeiro de 1985.

Antes, Tancredo havia anunciado em carta pública “que seu governo não faria perguntas às Forças Armadas – nem sequer para investigar os crimes da ditadura ” (SCHWARCS; STARLING, 2018, p. 487). Antes da posse, Tancredo foi internado e faleceu no dia 21 de abril, no seu lugar assumiu o vice José Sarney, um astuto político historicamente ligado à ARENA que se desvencilhou do partido para tentar se beneficiar com as mudanças políticas. Seu governo foi contraditório, enquanto Ulysses Guimarães, tentava coordenar os trabalhos da Nova Constituinte e concretizar o avanço da redemocratização, o presidente Sarney, cuidava de exercer o patrimonialismo e estava ocupado na defesa da extensão de seu próprio mandato.

A mudança do governo de militares para civis foi em parte um acordo e ocorreu conforme os militares haviam planejado, sem a exposição de seus crimes, afastando do poder a oposição mais ligada às representações populares. A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, teve o compromisso de encerrar a ditadura e afirmar as bases da democracia, conforme Schwarcz e Starling (2018):

O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar

instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros – não por acaso foi batizada de “Constituição Cidadã” (SCHWARCS; STARLING, 2018, p. 488).

Apesar de ter amplificado direitos e ser construída pelo debate democrático, a constituição não alterou a concentração fundiária. As forças conservadoras enfraquecidas pelo anseio de mudanças, logo estariam presentes no protagonismo político e na direção do país e continuaria exalando poder no executivo e no legislativo, ressentidos de toda a ação democrática que interrompeu pelo menos momentaneamente seus privilégios.

Portanto, a redemocratização produziu ambiguidades e não afastou o espectro autoritário que continuou efetivo no país, controlando as esferas do poder, a intensa desigualdade social provocada pela concentração de renda nos governos autoritários seria um dos entraves para o fortalecimento dos valores de igualdade e liberdade tão exaltados nos regimes democráticos, aqui é importante pensar em um processo inacabado de democracia, pois nesse sentido até hoje nosso país ainda está se redemocratizando e buscando alternativas para fortalecer o sistema político no sentido de diminuir as injustiças sociais.

O desenrolar da elaboração da Constituição dividiu o principal partido político do Brasil na época o PMDB. Foram criados dois grupos distintos os Progressistas e o Centro Democrático chamados de “Centrão.” A luta democrática que caracterizou o PMDB se esfacelava através de uma nova concepção conservadora e de apoio irrestrito ao executivo para obter vantagens políticas. Esse, novo delineamento resultou na formação de uma ampla base parlamentar disposta a apoiar qualquer governo em troca de benesses políticas. “O racha interno foi inevitável e, em junho de 1988, em Brasília, um grupo de dissidentes da ala esquerda do PMDB, anunciou a criação de um novo partido: o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)” (SCHWARCS; STARLING, 2018, p. 489).

O delineamento dos grupos políticos nesse período é fundamental para compreendermos a ação dos três principais partidos no período posterior a redemocratização: o PMDB, o PSDB e o PT, bem como o controle exercido por eles sobre o poder executivo e legislativo do país, diretamente relacionado às

mudanças econômicas e as reformas educacionais que iremos analisar a partir de agora.

Os partidos políticos, as associações e as entidades educacionais formularam distintas propostas para a educação na nova constituinte, os defensores da escola pública e do ensino privado debatiam a questão do destino das verbas públicas para o setor, os primeiros propunham a destinação de verbas exclusivamente para o atendimento da escola pública, uma medida para superar os problemas educacionais e conter a aplicação de recursos públicos em escolas particulares, estas últimas amplamente beneficiadas pelos governos militares. Obviamente os defensores do ensino privado se mobilizaram para defender seus privilégios e novamente “levantou-se a bandeira do anticomunismo, da luta contra uma ideologia totalitária, para combater a posição dos defensores da escola pública” (WEREBE, 2014, p. 94). A criação de teorias conspiratórias novamente é o argumento dos grupos conservadores para macular as propostas dos defensores da educação pública.

Após vários encontros entre educadores e universidades foi celebrado um documento conhecido como a Carta de Goiânia, esse documento representou os interesses dos defensores da educação pública e resumia os pontos a serem defendidos na nova Constituição: “O princípio da educação gratuita e laica nas escolas públicas, a garantia do direito à educação para todos pelo Estado e a destinação exclusiva dos recursos públicos para a escola pública” (WEREBE, 2014, p. 95).

Os partidários das escolas particulares se articularam em uma reunião em Santa Catarina e em junho de 1995, a Declaração de Florianópolis foi aprovada pelo XX Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, anexando em suas bases o discurso religioso na luta pela privatização e a concessão de verbas públicas para as instituições particulares.

A subcomissão encarregada de finalizar o texto referente à educação deu um relatório favorável à exclusividade de verbas para as escolas públicas, no entanto o texto definitivo da Constituição, garantiu a concessão de verbas destinadas as entidades privadas de ensino sem fins lucrativos.

A nova Constituição mencionou todos os direitos sociais através do artigo 6²⁷, entre esses direitos estava a educação. As mudanças nesse setor seriam essenciais na tentativa de promover uma formação pública voltada aos interesses democráticos, instigando a criticidade e a participação cidadã, fazia-se necessário um novo perfil de aluno identificado com a causa democrática e descolado da passividade típica da formação “bancária” e submissa, praticada durante todo o regime militar.

Já o Artigo 213 trouxe expresso a vitória dos grupos conservadores e privatistas, ao manter parte dos recursos destinados as instituições particulares, conforme ressalta o próprio artigo:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Constituição Federal, 1988).

O Artigo 213 assinalou a derrota dos partidários da escola pública e manteve a possibilidade do uso de verbas públicas na rede particular de ensino. A vitória da oposição aos defensores da escola pública, demonstrou a força do ideal conservador e dos grupos religiosos no legislativo federal.

A derrota dos defensores da escola pública representou continuidade e permanência dos problemas enfrentados pelo ensino e comprometeu os recursos que supostamente poderiam ser destinados a corrigi-los, reduzindo

²⁷ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

verbas que deveriam ser aplicadas na infraestrutura, conseqüentemente parte dos investimentos públicos destinados às instituições privadas de ensino, colaboram para manter em pleno funcionamento a dualidade do sistema educacional, estruturada nos governos militares e mantida com a redemocratização pelas forças conservadoras que representam os interesses dos grupos privatistas.

Aqui destacamos o papel protagonista de empresários e grupos religiosos que formalizaram uma atuação antagônica a aplicação exclusiva de recursos para as escolas públicas, a queda de braço no setor educacional, representava não só o interesse econômico das instituições particulares, como também a continuidade de uma educação de cunho moral oferecida por escolas privadas e universidades ligadas à religião. Por mais que a Igreja Católica tenha desenvolvido resistência à ditadura, ela não mediu esforços para defender o projeto privatista da educação conforme destaca Werebe (1994):

Quanto às posições avançadas da Igreja e à sua defesa ferrenha do ensino privado, não há, de fato, contradição. A Igreja acredita ser seu dever assegurar o seu papel de educadora que lhe permite influir sobre as novas gerações que frequentam suas escolas. Lutar contra a opressão dos pobres e contra as ditaduras não implica o abandono de sua ação educativa para a divulgação de seus valores e de suas crenças. (WEREBE, 1994, p. 97).

Os embates provocados em torno das verbas para a educação seriam parte integrante do novo sistema político e contribuiu para inviabilizar mudanças necessárias no ensino público, por mais que a nova constituição garantisse o direito de todos à educação²⁸ e teoricamente explanasse a igualdade de condições, a liberdade de aprender e ensinar, além de assegurar a qualidade do ensino²⁹, isso não significou na prática uma mudança efetiva, permanecendo os antigos problemas educacionais.

Enquanto a Constituição era aprovada, o governo José Sarney (1985-1990), diluía sua popularidade na espiral inflacionária e nas denúncias de corrupção, ao se aproximar as eleições em 1989 a população frustrada pelos acontecimentos simpatizou com o jovem político candidato à presidência, o

²⁸ Ver o artigo 205

²⁹ Ver o artigo 206

governador de Alagoas Fernando Collor de Melo, que em sua campanha dizia que era necessário modernizar o país e acabar com os marajás, atacando sobretudo o alto escalão do funcionalismo público. Venceu a corrida eleitoral no segundo turno, utilizando a estratégia de associar seu adversário Luís Inácio da Silva (Lula), ao comunismo, nas propagandas do horário eleitoral enfatizava “ que a bandeira do Brasil jamais seria vermelha”.

Ao vencer o pleito eleitoral na primeira eleição direta após a redemocratização, Collor assumiu o mandato em 1990, desenvolveu um frustrado plano econômico para conter a inflação, tendo como medida mais radical o confisco da caderneta de poupança de milhões de brasileiros. Além disso seu governo passou a ser alvo de denúncias de corrupção que resultaram em um processo de *impeachment* em 1992, no seu lugar assumiu o Vice-Presidente Itamar Franco do PMDB, com um desafio de conter a inflação, a queda do PIB e o desemprego. O presidente Itamar convidou Fernando Henrique Cardoso para organizar um novo plano econômico para o país. “A encomenda provocava frio na espinha do governo – entre 1980 e 1983, o Brasil teve quatro tipos de moeda, cinco congelamentos de preços, nove planos de estabilização econômica e onze índices diferentes de medir a inflação ” (SCHUARCS, STARLING, 2018. p.496). Após debates com economistas e esclarecimento à população o ministro Fernando Henrique Cardoso (PSDB) lançou a Unidade Real de Valor (URV), nascia o Plano Real, que objetivava estabilizar a moeda e estagnar a inflação. A mudança na moeda e seu sucesso, deu status político nacional e popularidade a Fernando Henrique Cardoso que disputou as eleições presidenciais com o apoio de Itamar Franco e venceu seu concorrente Luiz Inácio da Silva (Lula) (PT) ainda no primeiro turno.

Eleito presidente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), um partido formado por antigos membros do PMDB, que ideologicamente já em sua formação propunha a defesa de ideias liberais para economia, enfatizando o processo das privatizações e a “modernização” do Estado, Fernando Henrique Cardoso e seu governo que organizou o mandato de junção entre os interesses dos grupos de centro-direita, representado respectivamente pelo Partido da Social – Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL). Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocorreram importantes mudanças no país, no setor da educação concretizou a nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB) nº9394/96, que desde 1986 vinha sendo discutida e elaborada por diferentes projetos societários, tais embates já evidenciavam a contradição entre os defensores da escola pública e os privatistas, desde a criação da Constituição e continuaram até a oficialização da Lei 9394/96.

O movimento encabeçado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), expressivo na década de 1980, foi sendo desarticulado e o projeto hegemônico na criação da nova LDB, resultaria na ação da parceria público – privado que elencou seus principais pontos, visto que o contexto da globalização, a reestruturação do sistema produtivo e a crescente influência das ideias neoliberais seriam decisivas para direcionar a nova proposta educacional, tendo em vista a intencionalidade de organizar esse setor para atender a demanda do avanço capitalista.

A LDB promoveu a adaptação da educação aos interesses do mercado, nesse sentido apresentou uma revisão na ideia do currículo, propôs uma modificação na atuação dos professores e na formação dos alunos, estabeleceu a integração entre a união, estados e municípios através da criação de um Plano Nacional de Educação e direcionou os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma forma de universalizar parte dos conteúdos através de currículos padronizados, também através da Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou até 2006 e posteriormente substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instrumentos importantes na equalização de verbas entre os estados e municípios, evitando a disparidade de recursos na educação entre as regiões mais pobres com relação as mais ricas.

Após a aprovação da LDB, o governo criou mecanismos de avaliação contínua dos resultados da educação pública e buscou elaborar uma referência curricular nacional, oficializada com o Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com Freitas (2018):

A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability) (FREITAS, 2018, p.9).

A gênese do Sistema Nacional de Avaliação foi inspirada no modelo estadunidense introduzido na década de 1990 e influenciado por ideias neoliberais aplicadas à educação, uma forma de criar mecanismos de responsabilização para justificar qualquer alteração e mudança na educação pública. Os resultados coletados por esses mecanismos de avaliação, fortaleceria a narrativa de responsabilização da deficiência das escolas públicas e da gestão do Estado na educação, favorecendo o caminho para projetos de privatização do ensino público.

O projeto de intervenção na educação com vistas a servir os interesses empresariais e industriais têm duas dimensões principais de acordo com Silva (1995):

De um lado é central na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local do trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA,1995, p.12).

A influência das propostas neoliberais na educação colaborou para uma série de mudanças, destacando a publicação da LDB em 1994, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1996 e o Plano Nacional da Educação pela Lei 10.172 de 2001, ações realizadas na educação durante a coalizão política de Centro-Direita (PSDB-PFL) que governou o país durante oito anos, no entanto, o projeto político em questão não conseguiu se reeleger e foi substituído pela coalizão de Centro-Esquerda (PMDB-PT) que permaneceu no controle do país durante quatorze anos. “A nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção a reforma empresarial como teria sido se a coalizão (PSDB-PFL) tivesse permanecido no poder” (FREITAS, 2018, p.10). Apesar da mudança do controle político do país, o ímpeto das reformas empresarias na educação não foi interrompido, a onda neoliberal continuou, principalmente em Estados governados por outros projetos políticos,

a exemplo de Goiás que no governo de Marconi Perillo (PSDB) por intermédio do Secretário de Educação Thiago Peixoto deu início ao projeto *Pacto pela Educação* em 2011 e promoveu alterações na educação, como a criação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEB), para aferir os resultados da aprendizagem e posteriormente utilizá-los para fundamentação de eventuais mudanças.

O Pacto pela Educação criou mecanismos de avaliação contínua, controle de frequência de professores e alunos e um sistema de meritocracia, com o pagamento de incentivo financeiro ao professor, através de bonificação, alinhando o estado de Goiás as Reformas neoliberais da educação.

A criação dessa reforma, vista como uma revolução pelo governo foi embasada pelos resultados negativos do IDEB e a evasão escolar, tais argumentos foram usados como responsabilização do trabalho docente e proporcionaram robustez ao discurso de fracasso do modelo público de ensino, abrindo caminho para soluções neoliberais, conforme ressaltamos no capítulo anterior, através da tentativa de transferência de gestão das escolas públicas para as OS e a implementação da militarização das escolas em Goiás.

A proposta de reduzir o controle do Estado sobre as escolas, não significa para o ideário neoliberal maior liberdade para essas instituições, mas sim transformá-las em meios para obtenção do controle social, através de uma formação direcionada aos interesses de mercado. Sobre essa perspectiva Silva (1995), descreve que:

A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra – fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa “mais governo” (SILVA, 1995, p.18).

Nesse sentido, a educação é um setor pretendido por governos neoliberais para a implantação de reformas que buscam reafirmar os interesses

de mercado e manipular o sistema de ensino, qualquer pensamento distinto da concepção mercadológica de educação é combatido e deturpado pela narrativa neoliberal, que astutamente relaciona o baixo desempenho da escola pública aos resultados negativos obtidos através dos sistemas de avaliações externas que se transformam em um poderoso sistema de responsabilização, a exemplo do SAEB e SAEGO, tal argumento possibilita e legitima reformas que minam a força estatal sobre a educação, associando o setor público a incompetência e ao fracasso, conseqüentemente apontando soluções de cunho empresarial para o sistema de ensino público.

O fim do governo PT marcado pelo turbulento golpe político-jurídico-midiático, sobre a presidenta Dilma Rousseff, resultou no processo de *impeachment* em 2016 e conseqüentemente conduziu Michel Temer ao cargo de Presidente da República, desfazendo a coalizão de centro-esquerda entre o PT-PMDB substituindo-a por uma aliança política caracterizada por forças de centro-direita e grupos reacionários.

A confluência de ideias entre os grupos políticos em apoio ao novo governo, conseguiu a adesão de diferentes bancadas do legislativo que representavam a direita liberal e conservadora, incluindo a bancada evangélica. Essa onda conservadora e reacionária ganhou voz e poder político e se apropriou do discurso de que era necessário proteger a sociedade do inimigo dos “valores cristãos” e da “ família tradicional” ou seja: de qualquer representante político ou partido que manifestasse uma posição progressista no campo dos costumes. Estava aberta a temporada de caça a políticos de esquerda, professores e artistas.

A autora Dip (2018), no livro intitulado: “*Em nome de Quem? A bancada evangélica e seu projeto de poder*” ressalta a participação destas forças políticas no contexto do golpe, descrevendo que:

A direita orgulhosa, religiosa e conservadora homenageia torturadores em carros de som nas grandes avenidas. Bruxas-na figura de grandes bonecos portando chapéus e vassouras, com o rosto de filantropos e filósofas- são literalmente queimadas e pede-se que “ meninas sejam meninas e meninos sejam meninos”, numa tentativa de achatar qualquer discussão mais complexa sobre a discussão de gênero. Proibir o debate nesse sentido nas escolas, inclusive, tornou-se uma das maiores bandeiras da bancada evangélica, com parlamentares

realizando verdadeiras Cruzadas pelo país. Alguns professores que discutem política, feminismo e homofobia foram processados, afastados e vigiados. O projeto de uma escola sem partido, calada e não crítica avança em projetos de lei municipais, estaduais e federais. Exposições de arte foram censuradas, a intolerância cresceu e a democracia tornou-se um conceito em disputa (DIP, 2018, p.19).

A crescente onda conservadora na política, foi um fator determinante para a composição da base e dos ministérios no governo Temer. Resultou em rupturas de projetos e debates coletivos para a construção de propostas para a educação, substituindo os fóruns democráticos, por medidas autocráticas, a exemplo da célere implementação da Reforma do Ensino Médio, resultado de uma Medida Provisória nº 746, do dia 22 de setembro de 2016, essa MP sofreu pequenas alterações e foi aprovada pelo Congresso originando a lei nº13.415³⁰ de 16 de fevereiro de 2017, que definiu alterações na LDB e no FUNDEB.

A “nova direita” que emergiu ao poder após o processo de *impeachment* estava estritamente ligada a grupos empresariais e aos ideais reformistas que promoveram a precarização do trabalho e a reforma na educação. Formada por ideólogos, políticos, religiosos e economistas, defensores da redução da influência do Estado na economia e na vida das pessoas, objetivava resgatar o liberalismo clássico e extirpar de vez o “estado de bem-estar social” colocando novamente em questão o uso da justificativa do medo da implantação de uma economia planificada. “Este medo continua a mobilizar o neoliberalismo, com um movimento de alcance mundial destinado a eternizar o liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p. 21).

Desta forma, logo no início do governo Temer por intermédio do Ministro da Educação, Mendonça Filho, foi dada a largada para as reformas na educação escancarando o caminho para políticas privatistas no setor. Frigotto (2018) ressalta que:

Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos.

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso:14/03/2022

Com efeito, por rezarem e serem coautores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam (FRIGOTTO, 2018).

As ações políticas tomadas logo no início da gestão Temer alcançou a educação e introduziu medidas autocráticas para atingir seus objetivos, a tramitação rápida da MP, (um instrumento legislativo criado pela ditadura militar) até a efetiva transformação em Lei, demonstram que os interesses da “nova direita” como a expansão das propostas neoliberais para a educação, não encontrou dificuldade para serem implementadas e não se apoiou em critérios democráticos para legitimar suas intenções ao alterar as duas principais leis que regem a educação a LDB e o FUNDEB, por uma MP, modificando o ensino médio.

A nova reforma do Ensino Médio amparou-se no argumento da “Política Nacional de Educação Integral”, mas trouxe “ em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE ” (LIMA; MACIEL, 2018, p.222). Ao se apropriar da estética do discurso de investimentos na “Política de Educação Integral” o governo procurou encobrir suas verdadeiras intenções, reduzir a educação básica, flexibilizar a formação docente e direcionar o Ensino Médio às demandas do mercado.

Para além disso, Freitas intitula essa mudança de “Reforma Empresarial da Educação” como uma maneira de introduzir a educação na demanda do livre mercado mesmo que para isso fosse necessário “promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática” (FREITAS, 2018, p.54). As mudanças no sistema educacional durante o período em questão, fortaleceram o controle empresarial do setor e de seus recursos, possibilitando a implementação na prática das ideias neoliberais na educação.

As transformações provocadas pela reforma do ensino médio, seguiram os princípios da “ Reforma Empresarial” podendo ser notadas na flexibilização da carga horária e da complementação de estudos à distância realizado por outras instituições. De acordo com Lima e Maciel (2018):

Uma das principais mudanças aprovadas é na redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Substitui-se a diretriz única de que deveriam ser consideradas, na organização do ensino médio, “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” e em seu lugar são criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade. Esses itinerários serão oferecidos nos estados e no Distrito Federal conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, e não por escolha dos estudantes, como diz uma propaganda televisiva do Governo Federal, induzindo os jovens a uma falsa ideia de autonomia. Passa-se a admitir, também, a possibilidade de que parte do Ensino Médio seja integralizado por meio de reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições, “com notório reconhecimento”. Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a BNCC, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino. Torna, ainda, obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio e o estudo da Língua Inglesa, em tempo não definido pela Lei. “Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” também são conteúdos obrigatórios, mas não são definidos como disciplinas, podendo, portanto, seus conteúdos serem “ensinados diluídos em outras disciplinas”, como diz Ribeiro (2017) quando define o “novo Ensino Médio” como líquido (LIMA; MACIEL, 2018, p.223).

A trajetória inicial que colaborou com essa mudança no Ensino Médio através da lei 13.415, foi a publicação da lei de criação do novo Plano Nacional

de Educação³¹, estabelecendo em sua meta 3 (três) a universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis e a meta 6 (seis) descreve, a ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola. No ano seguinte ocorreu também a iniciativa para mudar e adaptar o currículo com criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta de renovação, justificada sobretudo, em relação aos baixos resultados do ENEM, a alta taxa de evasão e o desinteresse do educando. Diante disso a nova proposta curricular, propôs a articulação das diferentes disciplinas, através da criação de um novo currículo flexibilizado, contendo conteúdos obrigatórios e outros de escolha dos alunos.

No que tange à aplicação da meta 6 (seis) de educação de tempo integral, apresentamos duas questões importantes que precisam ser consideradas: Como introduzir esse formato integral em escolas sem estrutura física, material e sem um corpo docente preparado e orientado para atender o Novo Ensino Médio? E os alunos que cursavam o período matutino regular, como irão se adaptar a extensão da carga-horária, haja vista que muitos complementam a renda familiar trabalhando em outro turno, será o destino destes jovens a remoção do ensino integral para o turno noturno?

Ao implementar as propostas da reforma, necessariamente há que mobilizar recursos para realização das adaptações necessárias para o funcionamento do ensino médio integral, porém, mesmo que tais investimentos sejam realizados no interior da unidade escolar e na formação docente, não podemos desconsiderar a desigualdade social na qual está submetido a maioria dos alunos das escolas públicas e a dificuldade dos mesmos de permanecerem em tempo integral na escola, devido a necessidade de complementar e colaborar com a renda familiar, o que pode gerar a migração do ensino médio integral (diurno) para o turno noturno e até mesmo levar esses educandos ao abandono escolar, produzindo um resultado contrário àquilo pelo qual supostamente a

³¹ Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso: 14 fev. 2022.

reforma do ensino médio se propôs, que é combater a evasão e tornar o formato do ensino médio mais atrativo para os educandos.

Com relação à meta 3 (três) que infere sobre uma nova abordagem curricular para o Ensino Médio, usando o termo de currículos flexíveis. Essa reforma produziu impactos significativos, ao implementar uma organização curricular por itinerários formativos e possibilitar a flexibilização de uma parte do currículo. O resultado dessas mudanças pôde contribuir para uma formação unilateral e menos humanística, devido ao esvaziamento de conteúdos como Filosofia, Arte, Sociologia, História, Geografia, Física e Química. “Disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão ” (LIMA; MACIEL, 2018, p.244).

O contexto de avanços das ideias reacionárias e conservadoras no campo da educação, demonstram que a redução de conteúdos de disciplinas essenciais para a formação cidadã, não foi por acaso. Haja vista que os defensores da concepção neoliberal de educação, não consideram a formação reflexiva e nem enxergam nas disciplinas de ciências humanas capacidade para o tipo de formação que almejam desenvolver, portanto, são dispensáveis para aquilo que esperam, ou seja, desejam apenas a simples inserção do educando no mercado de trabalho e a garantia e manutenção de uma estrutura política que satisfaça seus interesses, através de uma formação mínima que resulte na continuidade do capital humano, necessário para a exploração.

O novo ensino médio e seu guia de implantação propôs que as escolas brasileiras teriam o prazo de implantar o novo modelo até o mês de março de 2022. É importante frisar que a conclusão dessa proposta de reformulação do ensino médio, foi realizada em um período político de transição entre o governo Temer para o governo Bolsonaro, portanto, os projetos políticos para a educação durante esse período não enfatizaram o trâmite democrático no sentido de ouvir os interessados e suas contribuições, portanto, a educação foi submetida a interesses privatistas e ideológicos que resultaram na aceleração para aprovação desse novo modelo.

Em Goiás, no Governo de Ronaldo Caiado (2019-2022), após o retorno das aulas presenciais, devido ao longo período de pandemia, fomos surpreendidos no final do segundo semestre do ano letivo de 2021, pela proposta

de implantação do Novo Ensino Médio e das alterações no funcionamento da unidade escolar, algumas escolas estaduais transformaram-se em Centro de Educação Integral (CEPI) e começaram a receber adequações estruturais para implantar o Ensino Médio Integral. A oferta do Ensino Médio Integral, iniciou-se no início do ano de 2022, alterando o horário de permanência de alunos e professores de quatro (4) para sete (7) horas na unidade escolar, conseqüentemente a alteração no turno matutino, das 7:00 horas da manhã até às 14:00 horas, modificou também o horário do vespertino e o funcionamento do ensino fundamental, que têm início às 14:15 horas e término às 18:15.

Para adotar o ensino médio integral, algumas unidades escolares em diversos municípios de Goiás, passaram a funcionar parcialmente como unidade de tempo integral, além da mudança de horários, também tivemos mudanças na carga-horária dos professores e nos conteúdos, através dos itinerários formativos. É importante ressaltar que não aconteceram sucessivas reuniões coletivas, com a presença de pais, alunos e professores, devido ao próprio período pandêmico, mesmo com baixa participação popular, isso não impediu a continuidade e a célere implementação do ensino médio integral.

A flexibilização da organização curricular dos conteúdos através da proposta do Novo Ensino Médio, pela BNCC, complementada pelos itinerários formativos, com foco em áreas do conhecimento e na formação técnica profissional, visa a “diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o ensino médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo” (FERRETTI, 2018, p.27).

Essa flexibilização de conteúdos formativos vem de encontro às alterações no mundo do trabalho, o termo flexibilização é usual e replicado em discursos políticos neoliberais que reafirmam a necessidade de flexibilizar direitos dos trabalhadores, no intuito de atender a nova vertente capitalista e tornar a produção mais competitiva. Na educação a flexibilização de conteúdos necessários à formação, não resolve o problema do déficit de aprendizagem apontado pelas avaliações externas, a exemplo do IDEB, mas então qual o sentido da flexibilização curricular?

A nova proposta curricular dá ênfase a uma formação unilateral com conteúdo direcionado à prática do trabalho, esvaziada da formação integral do educando, propondo uma formação final no ensino médio ao resgatar a proposta

do ensino técnico, sem a devida estrutura e conexão entre teoria e prática, podendo gerar consequências como o aprofundamento da dualidade de ensino, entre os alunos que frequentam a escola pública e os da rede particular, condenando os primeiros a cursar somente o ensino médio e favorecendo os últimos ao ingresso no ensino superior.

No que tange à disciplina de história, os impactos da reforma foram percebidos com maior clareza, a partir da escolha e chegada em 2022 do livro didático, extinguindo o antigo livro de história e substituindo por livros sem volumes ou sequência contendo 6 (seis) unidades em um compilado, abrangendo as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia. A junção dessas disciplinas no livro didático tem causado estranheza aos professores de história, pois mexeu praticamente com todo o currículo anterior seguido pelo ensino médio. A proposta interdisciplinar e integradora de conteúdo das ciências humanas para o novo ensino médio, resultou no enxugamento de temáticas importantes para as disciplinas ministradas e contribui para a superficialidade de discussões.

Em uma reflexão sobre esse formato do livro didático no novo ensino médio, através de um texto intitulado: *Será o fim da Disciplina de História no Novo Ensino Médio?* A autora Porto (2021), descreve:

Em se tratando especificamente da História, o que se apresenta é um apanhado de conteúdos que não seguem mais as possibilidades de organização temporal próprias da História como Ciência e como disciplina escolar; os livros são temáticos. A escrita não remete a um texto com finalidade didática. A reflexão que fazemos ao observar as coleções é que não se trata de conteúdos de História, mas de conteúdos que fazem referência à História, como também os acontecimentos se restringem à mera descrição. Se anteriormente os livros didáticos já eram criticados pela superficialidade e homogeneidade, o que temos agora é o desenvolvimento de temas que dificultam a análise, a argumentação, a comparação, a crítica em relação ao que é apresentado.

Ainda que algumas coleções deem muito espaço e se debruçam em temas relativos ao Brasil, e até contemplem sujeitos que foram historicamente silenciados na escrita didática, como indígenas, negros, mulheres etc., a incorporação desses sujeitos históricos reclamados por uma História vista de baixo aparecem nos livros como temas e estão desconectados da ideia de História como processo. Não é possível separar esses sujeitos de uma ideia de História mais ampla. Como exemplo, não se pode tratar de racismo sem refletir sobre a escravidão moderna

e sua relação com o capitalismo, a formação da nação brasileira no século XIX, a eugenia e o darwinismo social dos nossos intelectuais e instituições, a proclamação de uma República que se fez sem alterar os arranjos desiguais que sustentam o Brasil, a construção do mito da democracia racial nos anos de 1930 etc. Do modo como se apresenta, a coleção não colabora muito para o desenvolvimento de uma consciência história nos nossos adolescentes e jovens.

Acreditamos que toda História ensinada deva, de alguma maneira, aclarar questões do Tempo Presente, no entanto, do modo como as coleções se apresentam, o que se tem é um presente sem vínculo com o passado. Com o novo arranjo curricular do Ensino Médio, perdemos o direito ao passado e à memória histórica.

Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio? Não temos uma resposta pronta, mas podemos afirmar que sem a revogação do Novo Ensino Médio o que nossos adolescentes e jovens terão é uma bricolagem de informações que pouco atuam na construção de uma juventude ciente de seu lugar no mundo e no Tempo Presente (PORTO, 2021).

A perda de espaço e protagonismo da disciplina de História é evidente no novo ensino médio. A ênfase desse novo formato é voltada para as Ciências Exatas e a praticidade delas aplicadas no dia a dia. É uma proposta de ensino imediatista, que deseja contemplar a inserção do educando ao mercado de trabalho e adaptá-lo às exigências do capital, o esvaziamento das Ciências Humanas e a retirada de material didático específico para cada disciplina, a exemplo da história, colabora para uma formação menos humanística. Lembremos que a proposta inicial de reforma para a reforma do ensino médio era a extinção da sociologia e filosofia da grade curricular do Novo Ensino Médio e que devido à repercussão negativa, o governo Temer reformulou a proposta, mas seguiu em frente na elaboração da Lei 13.415/17 que evidenciou as mudanças nessa modalidade de ensino.

O ataque as Ciências Humanas é uma das estratégias políticas da direita extremista que ascendeu ao poder após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ao combater as ciências humanas e os cursos universitários, o objetivo desses grupos é impedir a formação humanística e reflexiva responsável pela resistência intelectual as ações neoliberais e aos projetos políticos autoritários. O caminho para o ataque às ciências humanas, utiliza-se de meios que apelam para a religiosidade e moralidade, esses grupos reacionários enxergam as disciplinas de Humanas, incluindo a História, como um saber não essencial,

associam seu conteúdo e aulas, como um instrumento ideológico de manipulação das massas juvenis.

A importância das Ciências Humanas e especificamente a disciplina de História é fundamental para retirar as vendas daqueles que insistem em reproduzir o passado ditatorial e apontar como único caminho, a direção antidemocrática para os problemas políticos, educacionais e sociais. Nesse sentido o trabalho do professor-historiador é instigar à reflexão sobre nossas experiências históricas, desmistificar o imaginário do passado e colaborar para produzir a história conhecimento. Esse é um dos motivos que leva os grupos políticos da extrema-direita (reacionários) a atacar de maneira incisiva a História e os ambientes de discussão acadêmica, onde é produzido o conhecimento e há liberdade para reflexão.

Nesse sentido a disciplina de História torna-se um incômodo para projetos políticos antidemocráticos, porque tem como princípio, desenvolver conhecimentos que possibilitem o preparo do aluno para a vida no ambiente democrático e a compreensão da realidade a qual está inserido, bem como a busca por instigar nos sujeitos a consciência de seu papel de protagonista para o exercício da cidadania. Essa orientação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxe como fundamento a necessidade de que o Estado promova uma educação pública que enfatize a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de exercer seus direitos e respeitar seus deveres em sociedade. Em um trecho do documento dos PCNs intitulado “ *Escola e Constituição da Cidadania*” a educação é concebida como:

Uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.33).

A visão de cidadania exposta nos PCNs estava profundamente ligada ao contexto social, político e econômico do país que desde a elaboração da nova constituinte, buscava fortalecer o ambiente da democracia e suas instituições e

livrar-se das práticas autoritárias na educação, herdadas do período da ditadura civil-militar, para isso entendia-se necessário reformular a proposta curricular e promover na escola, condições de formar sujeitos ativos na participação política, refletindo sobre a importância de cada disciplina na formação do cidadão.

No documento específico dos PCNs de História para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, no tópico “Conhecimento Histórico: características e importância social ” é possível identificar que o conteúdo de história destaca a formação para o exercício da plena cidadania, problematizando o tema e sua concepção conceitual, destacando que:

A ideia de cidadania foi inicialmente construída em uma época e em uma sociedade, mas foi reconstruída por outras épocas e culturas. A cidadania não é compreendida de modo semelhante por todos os indivíduos e grupos hoje no Brasil, como não era em outras épocas. É diferente ainda do sentido atribuído pelos atenienses da época de Péricles ou pelos revolucionários franceses de 1789, nem é idêntica às práticas e crenças da população norte-americana atual. Os sentidos que a palavra assume para os brasileiros incluem os demais sentidos historicamente construídos, mas ultrapassam os seus contornos, incorporando problemáticas e debates especificamente nacionais, que são e que foram moldados, no presente e no passado, por indivíduos, grupos, classes, instituições, governos e Estado e, também, nas suas inter-relações. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.36).

No mesmo documento dos PCNs para história também é exposto como um dos objetivos gerais da disciplina: “valorizar o direito à cidadania, dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição do efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998: p.43).

Com relação ao Ensino Médio e o papel das Ciências Humanas e suas Tecnologias, o documento dos PCNs, destaca a necessidade de afirmação de conhecimentos que possam promover a construção de valores que favoreçam a vida coletiva, a sociabilidade e a cidadania, enfatizando que:

Deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica

o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO, 2000, p.21).

As mudanças curriculares propostas pelos PCNs a partir de 1997, traduzem a necessidade de fortalecimento do sistema democrático e ressaltam em seus objetivos preparar o educando para exercer protagonismo social, político e econômico. A disciplina de História foi vista como um importante saber para desenvolver a formação cidadã pretendida pelos PCNs, exercendo a função de refletir sobre a experiência histórica do nosso país e analisar de forma crítica os fatos que resultaram em mudanças e permanências que impactaram o país e o mundo.

No entanto, observamos que mesmo diante das barreiras impostas ao desenvolvimento da educação pública. Durante o período democrático ocorreram avanços, na expansão de matrículas, na ampliação de vagas nas universidades e a criação de políticas de inclusão: como o sistema de cotas. Conseqüentemente a esses avanços veio a resposta conservadora e reacionária que hoje coloca em risco a consolidação dos valores democráticos pretendidos nos documentos curriculares e na legislação.

O flerte com o autoritarismo continuou no interior da nossa sociedade e após o período dos governos de centro-esquerda afluíram-se em manifestações claras contra a democracia, a ciência e a educação pública, utilizando-se das redes sociais para divulgar notícias falsas e encaminhar em 2018 a eleição de Jair Messias Bolsonaro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mudanças na educação goiana através da militarização das escolas no final dos anos noventa do século XX, demonstrou que a redemocratização política e os valores democráticos reafirmados pela LDB-9394/96 e indicados pelos PCNs, não foi capaz de impedir a criação de um modelo escolar antidemocrático, o projeto de militarização seguiu em frente com apoio político, na contramão de todos os documentos curriculares e leis nacionais sobre a educação, com um formato de gestão autoritária e com disciplina de quartel, esse modelo espalhou-se pelo estado de Goiás.

A partir de 2016, ocorre uma grande expansão dessas escolas pelo interior do Estado, chegando à cidade de Caldas Novas, através da militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves, o contexto político nacional daquele ano, marcado pela interrupção do governo da presidenta Dilma Rousseff e todo o processo que resultou em seu impeachment, propiciou um ambiente de euforia entre grupos reacionários diante da possibilidade de comandar o país e impor suas ideias em todos os setores, inclusive na educação.

As portas do sistema público de ensino se abriam para o experimento de novas ideias e pela ânsia de privatização no setor, em Goiás além da intensificação da militarização das escolas, outra proposta foi apresentada pelo governo a população, a ideia de terceirizar a gestão pública das unidades escolares, através das Organizações Sociais (O.S), em outros Estados também ocorreram propostas parecidas de reordenamento e fechamento de escolas, a reação foi imediata através do movimento dos jovens secundaristas, iniciando a resistência estudantil contra as imposições governamentais para a educação. Esse movimento foi fundamental para impedir o avanço das Organizações Sociais.

O afloramento das ideias autoritárias, com a vitória de Jair Bolsonaro em 2018 e de outros políticos em diferentes Estados, alinhados pela mesma ideologia, resultou em sucessivos ataques à educação pública, aos professores e à carreira profissional. Em Goiás, a eleição de Ronaldo Caiado (DEM) em 2018, deu início a um período de austeridade fiscal, acompanhado de reformas

alinhadas ao governo federal, a exemplo da Reforma da Previdência³² em 2019, que resultou em modificações na previdência estadual, extremamente prejudiciais aos professores, no mesmo ano também foi aprovado um projeto do executivo na Assembleia Legislativa que alterou o Estatuto do Servidor Público de Goiás, retirando direitos como: quinquênio e licença-prêmio.

O governo de Goiás a partir de 2019, não prosseguiu na implementação de novos colégios militares, alegando a falta de disponibilidade de militares para atender a demanda por novas unidades, mantendo a quantidade de escolas militarizadas criadas por seus antecessores. No entanto, o Governo Federal implementou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), propondo implantar cinquenta e quatro (54) unidades de escolas cívico-militares por ano em várias cidades do país.

Os acontecimentos políticos e a onda reacionária que tomou o país a partir de 2016, refletiu em várias instituições democráticas, inclusive na educação, favorecendo projetos autoritários e neoliberais implantados no ensino público. A militarização das escolas através do modelo implantado em Goiás e as escolas cívico-militares do governo federal, promovem uma concepção de educação defendida por setores conservadores e reacionários.

Os valores instituídos nas escolas militares ambicionam uma formação cidadã na contramão da democracia e colabora para a formação de princípios autoritários, pautados na disciplina, na obediência e no controle intensivo sobre o ambiente educacional. O resultado a longo prazo desse modelo de ensino pode comprometer o funcionamento da democracia, porque produz uma formação que se opõe à participação cidadã pretendida com a redemocratização do país.

O ataque da extrema-direita brasileira às instituições democráticas e o avanço prático dessas ideias durante o governo Bolsonaro, resultaram em ações semelhantes na educação através de projetos autoritários como a militarização das escolas públicas, introduzindo métodos, disciplina e ideologia semelhantes a formação de militares, substituindo a gestão democrática por uma gestão autoritária nas escolas.

A implantação dos colégios militares em Goiás transformou-se em projeto político de Marconi Perillo (PSDB) e funcionou ideologicamente como

³² Emenda Constitucional nº65, de 21 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

ação governamental para combater o movimento sindical dos professores a partir de 2016, além de inspirar outros estados e até o governo federal na implantação do PCIM, esse modelo impôs uma metodologia agradável aos grupos políticos conservadores e reacionários que já almejavam uma forma de silenciar movimentos juvenis e professores através do projeto Escola Sem Partido.

O avanço de ideias autoritárias na educação pública com a introdução de métodos que reproduzem a hierarquização e a disciplina de quartéis, promove a desconstrução dos princípios democráticos presentes na legislação educacional e nas reformas curriculares que tanto enfatizam a gestão democrática e o protagonismo juvenil, tornando a escola pública um meio para obter a conformação social e a perpetuação política de grupos conservadores e reacionários no poder, além de implantar reformas neoliberais que enfatizam a formação para o mercado e não contribui para a formação para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia.

No livro a “Educação para além do capital”, o autor István Mészáros (2008), expõe o dilema da educação e das soluções reformistas para os sistemas educacionais, descrevendo que:

A educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema de capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

De acordo com o autor desde a formação e institucionalização da educação para as massas populacionais, os métodos autoritários e a produção do consenso se fazem presentes na educação e as reformas nos sistemas de ensino obedecem às demandas do capital que atendem os anseios da elite econômica, historicamente priva os menos favorecidos de uma formação para a emancipação. Na concepção dele é necessária uma rígida mudança sistêmica

na sociedade para que a educação “possa mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a nova ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Nesse sentido, a educação, não pode se contentar com meras determinações impostas pelo mercado. É necessário pensar além e desenvolver um contínuo processo educativo capaz de proporcionar uma formação consistente e integral, no sentido unitário (teoria e prática), capaz de contribuir com a transformação social e a inversão da ordem do capital. “ Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p.76).

A inversão da ordem do capital e a desconstrução da educação capitalista é fundamental para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, pois a educação imposta pelo modelo econômico capitalista, consiste em inculcar na sociedade uma continua doutrinação produzindo a crença inabalável nos métodos existentes e determinantes que impossibilitam a consciência dos sujeitos e justifica os métodos de dominação. Para Mézáros (2008):

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação continua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “ sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação continua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa. Precisa apenas de uma “ regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “ pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária na crença absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais determinantes (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

Os formatos de educação autoritária, a exemplo dos CEPMG e dos PECIM, reforçam a doutrinação capitalista e alienante, esses colégios funcionam como centros educacionais produtores de consenso e justificam todo

o aparato de determinações estruturais existentes, no que Mészáros denomina de educação capitalista, “ todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo o custo só pode ser compatível com os mais perversos ideais e valores educacionais” (MÉSZÁROS, 2008, p.83).

Interromper o avanço desse modelo autoritário de educação é um passo inicial importante para promover uma proposta de educação emancipadora, que tenha condições de alterar a ordem social e questionar os mecanismos e as determinações estruturais impostas pelo capital, desconstruir a falsa consciência ditada pela educação capitalista também é um caminho inevitável para a construção de uma educação plena.

O movimento de ocupações das escolas, a autogestão e a criação do itinerário de funcionamento feito e desenvolvido coletivamente pelos alunos, nos fornece uma experiência pedagógica elementar na construção de um ambiente libertário que possa promover uma nova consciência, antagônica ao que prega os determinismos da educação capitalista. O exemplo dos jovens secundaristas trouxe à tona a possibilidade real do protagonismo juvenil, demonstrou que é possível criar um ambiente escolar construído a partir da vontade majoritária de estudantes e docentes, possibilitando maior sentido aos conteúdos aplicados para a formação cidadã descrita na Constituição e nas recentes reformas curriculares.

O modelo funcional de uma instituição escolar democrática deve proporcionar uma educação popular abrangente, integral não só no tempo de permanência na unidade, mas integral na formação de sujeitos para a transformação social, capaz de reduzir as desigualdades e consolidar os valores democráticos e a plena cidadania, essa escola não pode em hipótese alguma ser autocrática, autoritária e antidemocrática, ao contrário deve manter um ambiente aberto ao diálogo, ao debate e a inclusão dos diferentes segmentos sociais.

Observamos que a educação pública em Goiás trilhou um caminho diferente e oposto à educação libertária, expandindo a militarização das escolas com métodos autoritários de ensino que nada contribui para a superação dos problemas enfrentados em nossa sociedade, pelo contrário a difusão desse modelo, poderá gerar a formação de sujeitos passivos e submissos a educação

capitalista e a formação unilateral, inflexivos nas questões sociais e minoritárias e pouco aptos à vida democrática.

Desta forma, devemos lutar por uma educação pública, laica, gratuita, humanizada, inclusiva e tolerante, que possa romper com a dualidade de ensino, o autoritarismo, o instinto competitivo e para além disso, desenvolver a participação efetiva dos sujeitos (alunos, professores e comunidade), no processo de afirmação de valores que conduzam a reflexão permanente sobre a necessidade de transformação social para emancipação plena dos sujeitos e a concretização de uma realidade social mais igualitária.

Essa ideia de educação obviamente é fundamental para desconstruir o avanço e a proliferação do autoritarismo presente nas militarizações das escolas e impedir a barbarização social, a polarização e o discurso do eu contra eles, intensamente manipulado por ideólogos do caos que buscam forjar inimigos e atrair contingente para engrossar o discurso reacionário, contrário aos professores e ao ensino público, gratuito e democrático.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018.

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.41, 2020.

ANTUNES, André. Ocupar, lutar, resistir. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, n. 44, mar./abr. 2016. xvii, n. 56, p. 388-411, dez. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 9ª edição, 2019.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo. Ed. Cortez. 2003.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2018. 4ª edição.

BALDINO, José Maria. FREITAS, Felipe Silva de. Movimento de ocupação de escolas públicas – jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. Disponível em: **educativa, Goiânia**, v. 19, n. 1, p. 902-926, set./dez. 2016. Acesso em 22 de mar. de 2020

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História fundamentos e métodos**. Editora Cortez, 2018. 5ª edição.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Brasília: MEC/SEF, 2000.**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANIVES, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas; Papyrus, 1990. 1ª edição.

CANTINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CANTINI, Carolina; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação e política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, nº137, p. 1177-1202, out-dez. 2016.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das Escolas Públicas em Goiás: Disciplina ou medo?** 2017. 177f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia-GO, 2017.

DIAS, M. F. G. As ocupações secundaristas em Goiás: O avanço da violência institucional e o limite da tática de reivindicação. **Revista Avesso: Pensamento, Memória e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–19, 2021. DOI: 10.23925/2675-8253.2021v2liA7.

Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/avesso/article/view/52099>>
Acesso em: 21 jul. 2022.

DIP, Andrea. **Em nome de quem? A bancada evangélica e seu projeto de poder**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. **Gestão militar da escola pública em goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de goiás em Aparecida de Goiânia**. 196 fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2018.

FERRETTI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de educação**. Estudos Avançados v. 32, nº 93, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 65ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação nova direita, velhas ideias**-1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **"REFORMA DE TEMER LEGALIZA O 'APARTHEID EDUCACIONAL' NO BRASIL"**, DIZ GAUDÊNCIO FRIGOTTO. 2018. In: <<https://www.sinprodf.org.br/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>> Acesso em: 12 de mar. 2022

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)** – 5ª ed.- São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GOIÁS. Portaria PM – GAB n. 0604, de 19 de novembro de 1998. Ativa o Colégio da Polícia Militar de Goiás e dá outras providências. In: GOIÁS. Polícia Militar de Goiás. Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. **O Anhanguera – história da Polícia Militar de Goiás** – ano I, n. I, jan. 1999. Goiânia: Grafopel Gráfica e Editora, 1999.

GOMES, Elio Pereira. **Criação da Academia de Polícia Militar de Goiás (1970 -2000)**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás s/d.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13^a ed. Papyrus, 2018.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático in: GUIMARÃES, Selva (org.) **Ensino de História e cidadania** . Campinas. 1^a ed. Papyrus, 2016, pag.75-106.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LEVITSKY; Steven; ZIBLATT; Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica Mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, ed. 23. 0058, 2018. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. > Acesso em: 10 de fev. 2021.

LUDWING, Antônio Carlos Will. **Democracia e ensino Militar**. São Paulo: Editora Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, v. 66).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: OLIVEIRA, Ian Caetano de; VIEGAS, Victor (Org.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 41-49.

PASTANA, Débora Regina. Cultura do Medo e Democracia: um paradoxo brasileiro. **Revista Meditações Londrina**. v. 10, n.2, p. 183-198, jul./dez. 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebelião**.- São Paulo: 4^a Ed. Intermeios, 2015.

PEREIRA, Elio Gomes. **A criação da Academia de Polícia Militar (1970-2000)**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/03_-_A_Cria%C3%A7%C3%A3o_da_Academia_da_Pol%C3%ADcia_Militar_de_Goi%C3%A1s_-_Elio_Gomes_Pereira.pdf. > Acesso em 10 fev.2019

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A Militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4ª ed. - Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Cadernos da história de história da educação**. nº4: Instituições Escolares: Conceitos, historiografia e práticas. 2005.

SCHWARCS, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Marcos. Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de história depois da casa da morte). In: GUIMARÃES, Selva. **Ensino de história e cidadania**. Editora Papyrus, 2016, p.65-74.

SILVA, Tomaz Tadeu da; Gentili, Pablo A.A (Orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Cibele de. **História da Política Militar de Goiás**. Goiânia, 1999.

SOARES, Vanessa Brulon; DARBILLY, Leonardo Vasconcelos Cavalier; VIEIRA, Marcelo Falcão Milano. **O Choque de Gestão em Minas Gerais: Uma Análise a Partir do Paradigma Multidimensional de Benno Sander**. Vitória-ES. 2010, ANPAD. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg490.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.

Leis e Diretrizes:

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 6º. Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **Reforma Universitária**. Lei n.º 5.540, de 28/11/1968.

GOIÁS. **Lei nº18.967, 22 de junho de 2015**. Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18967.htm>. Acesso em: 06 ago. 2020.

_____. **Lei nº 19.122, de 15 de dezembro de 2015.** Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/98218/lei-19122>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976.** Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/86680/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.125%2C%20DE%2018,de%2026%2D11%2D1991.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica,Goi%C3%A1s%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Lei Estadual nº 17.735, de julho de 2012.** Secretaria do Estado de Goiás – SEDUCE. Disponível em: <[http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2%20Programa%20Reconhecer/LEI%20N%C2%BA%2017.735%20-%20BONUS%20DE%20PROFESSOR%20\(GABINETE%20CIVIL\)](http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2%20Programa%20Reconhecer/LEI%20N%C2%BA%2017.735%20-%20BONUS%20DE%20PROFESSOR%20(GABINETE%20CIVIL))>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto – lei nº 667, de 02 de julho de 1969.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1969.

_____. **Decreto – lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1969.

_____. **Decreto – lei nº 66.862, de 08 de julho de 1970.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1970.

_____. **Normas para Elaboração e Revisão de Currículos para PM e CBM de 29 de julho de 1977.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1977.

_____. **Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1983.

_____. **Diretrizes Gerais para o Ensino e Instrução PM e CBM, de 12 junho de 1987.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: 1987.

Sites da Internet:

ALCÂNTARA, Thalys. **Professor não volta a colégio militar depois de ser afastado por discordar de slogan de Bolsonaro** - Jornal O Popular, 2019. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/cidades/professor-n%C3%A3o-volta-a-col%C3%A9gio-militar-depois-de-ser-afastado-por-discordar-de-slogan-de-bolsonaro-1.1861344>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ALMEIDA, Carol. **Casos de transferência acompanhados pelo MP** – Jornal O Popular, /2019. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/cidades/casos-de-transfer%C3%A2ncia-acompanhados-pelo-mp-1.1861360>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 30 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS (CEPMGO) - Unidade Nivo das Neves (CEPMGNN). **Uniformes - Vinte regras básicas para o uso do uniforme**, 2020. Disponível em: <<https://www.cepmgnn.com/uniformes?lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS (CEPMGO). **Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás**. Goiás: CEPMGO, 2020. Disponível em: <<https://www.portalicepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GOIÁS, **Histórico Institucional**, sd. CEPMG. Disponível em: <<https://www.portalicepmg.com.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

JORNAL LOCA. **Projeto da PM revolucionará a Educação nas Escolas**, 2010. Disponível em: <<https://www.jornallocal.com.br/projeto-da-pm-revolucionara-a-educacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Após recurso do MP, Tribunal do Júri condena estudante pela morte de diretor de escola em Caldas Novas**, 2010. Disponível em: <<https://mp-go.jusbrasil.com.br/noticias/2165855/apos-recurso-do-mp-tribunal-do-juri-condena-estudante-pela-morte-de-diretor-de-escola-em-caldas-novas>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

O GLOBO. **Cronologia**: atentado contra Jair Bolsonaro, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/27/cronologia-atentado-contrajair-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

O GLOBO. **Professores suspendem greve na rede estadual de ensino de Goiás**, 2012. Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/2012/03/professores-suspendem-greve-na-rede-estadual-de-ensino-de-goias.html>>. Acesso em: 06 maio 2021.

O GLOBO. **PSDB pede ao TSE auditoria para verificar 'lisura' da eleição**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

O POPULAR. **12,4% dos alunos de Goiás estudam em colégios militares**, 2018. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/cidades/12-4-dos-alunos-de-goi%C3%A1s-estudam-em-col%C3%A9gios-militares-1.1667183>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PORTAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Caldas Novas recebe o primeiro colégio militar**. Disponível em: <<https://portal-legado.al.go.leg.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Aprovação da PEC do Teto de Gastos foi destaque no Plenário em 2016**, 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/505603-APROVACAO-DA-PEC-DO-TETO-DE-GASTOS-FOI-DESTAQUE-NO-PLENARIO-M-2016>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PORTAL DO MEC. **Adesão. Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/adesao>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PORTAL DO MEC. **Governo federal lança programa para a implantação de escolas cívico-militares. Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PORTAL DO MEC. **Lista de Municípios**. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PORTAL DO MEC. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 06 abr. 2021.

PORTAL UOL. **Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

PORTAL UOL. **Goiás vai terceirizar a educação, após experiência na saúde**, 2015. Disponível em: <<https://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude>>. Acesso em: 06 maio 2021.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio?**. Blog Coluna Getempo, 2021. Disponível em: <<http://getempo.org/2021/07/28/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: Acesso em 05 jan. 2022.

SANTANA, Vítor. **Pais questionam cobrança de taxas de matrícula e mensalidade em colégios militares em Goiás**. G1 GO, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/pais-questionam-cobranca-de-taxas-de>>

[matricula-e-mensalidade-em-colegios-militares-em-goias.ghtml](#)>. Acesso em: 08 de jan. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS – SEDUCE. **Pacto pela Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em 06 jan. 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DE GOIÁS. **Governador anuncia fim do “Turno da Fome” nas escolas do Entorno**, 2020. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/governador-anuncia-fim-do-turno-da-fome-nas-escolas-do-entorno/#:~:text=Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&text=A%20prestado%20de%20contas%20aos,fome%2C%20no%20Entorno%20do%20DF.%20a>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SENADO FEDERAL. **Por uma lei contra os abusos de ensinar**. Escola Sem Partido, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016**. Disponível: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SOUZA, André de. **Universidades que promoviam 'balbúrdia', segundo ministro da Educação, tiveram bloqueio abaixo da média**. *Jornal O Globo*, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/universidades-que-promoviam-balburdia-segundo-ministro-da-educacao-tiveram-bloqueio-abaixo-da-media-23673349>>. Acesso em: 03 abr. 2021.