

# **MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NAS ESCOLAS JÁ MILITARIZADAS**

**Edna Mara Corrêa Miranda**  
Universidade de Brasília (UnB)  
edna\_mara@yahoo.com.br

## **Resumo**

Esta pesquisa tem por objetivo verificar de que forma a militarização das escolas públicas atende aos critérios da reforma empresarial da educação e revelar as contradições surgidas nas escolas já militarizadas. A metodologia constituiu-se de revisão de literatura fundamentada na Teoria Crítica e na Pedagogia Histórico-crítica e análise documental da Portaria Nº 2.015/ 2019 a fim de evidenciar as contradições existentes entre a referida portaria e a realidade escolar verificada em trabalhos de Mestrado e Doutorado que pesquisaram as escolas militarizadas encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações dos sites Google Acadêmico e no Banco de Dados da Capes (BDTD). Verificou-se que a militarização das escolas públicas vai ao encontro de interesses mercantis dos reformadores e, portanto, contrário à universalização do ensino e a oferta de uma educação pública de qualidade.

**Palavras-chave:** Reforma empresarial da educação. Escolas Cívico-militares. Educação.

## **MILITARIZATION OF PUBLIC SCHOOLS AND THE BUSINESS REFORM OF EDUCATION: CONTRADICTIONS IN SCHOOLS ALREADY MILITARY**

### **Abstract**

This research aims to verify how the militarization of public schools meet the criteria of business education reform and reveal the contradictions that have arisen in schools that are already militarized. The methodology consisted of a literature review based on Critical Theory and Historical-Critical Pedagogy and documentary analysis of Ordinance No. 2.015 / 2019 in order to highlight the contradictions between the said ordinance and the school reality verified in Master's and Doctorate works who researched the militarized

schools found in the Thesis and Dissertation Banks of the Google Scholar sites and in the Capes Database (BDTD). It was found that the militarization of public schools meets the commercial interests of the reformers and, therefore, is contrary to the universalization of education and the provision of quality public education.

**Keywords:** Business education reform. Civic-military schools. Education.

## **Introdução**

As reformas instituídas na educação brasileira desde 2016 acentuaram a precarização do ensino com a padronização imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas educacionais vigentes que desde então visam o desmonte da educação pública para a sua entrega à iniciativa privada. Esse movimento é chamado por Luiz Carlos de Freitas (2018) de Reforma Empresarial da Educação. Uma das ações do atual governo nesse processo é a militarização das escolas públicas que favorece a criação da estrutura necessária para a entrega das escolas à iniciativa privada. A questão que se apresenta neste estudo é como as escolas cívico-militares atendem aos critérios da reforma empresarial da educação?

A partir do estudo da portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), propõe-se como objetivos deste trabalho verificar de que forma a militarização das escolas públicas atende aos critérios da reforma empresarial da educação e revelar as contradições surgidas nas escolas já militarizadas.

O interesse pelo objeto investigado originou-se das discussões vivenciadas pela pesquisadora ao longo de sua trajetória como discente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e das inquietações trazidas por Freitas quanto à mercantilização da educação e o processo de privatização.

A metodologia constituiu-se de revisão de literatura fundamentada na Teoria Crítica e na Pedagogia Histórico-crítica e análise documental da Portaria Nº 2.015/ 2019 (BRASIL, 2019b) a fim de evidenciar as contradições existentes entre a referida portaria e a realidade escolar verificada em trabalhos de Mestrado e Doutorado que pesquisaram as escolas militarizadas encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações dos sites *Google Acadêmico* e no Banco de Dados da Capes (BDTD). O texto seguirá a ordem dos capítulos dispostos na portaria, as citações diretas (longas) constituem trechos destes trabalhos e foram utilizadas para sustentar a argumentação.

O quadro a seguir apresenta os dados referentes aos trabalhos encontrados, lembramos que há outros estudos em outros bancos de dados, contudo nos limitamos a esses seis por representarem pesquisas de três programas de Pós- Graduação de seis instituições diferentes, de três unidades da federação, sendo um universo representativo para a elaboração desse texto.

<b>Instituição Ano</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Programa</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Banco de Dados</b>
UCG 2011	Tese	Educação	Helena Beatriz de Moura Belle	Escola de civismo e cidadania: <i>ethos</i> do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás	BDTD/ CAPES
UFRJ 2016	Dissertação	Psicologia	Thiago Colmenero Cunha	Paz armada na escola	BDTD/ CAPES
UnB 2016	Dissertação	Antropologia Social	Nicholas Moreira Borges de Castro	“Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás	Google Acadêmico
PUC-GO 2017	Dissertação	Educação	Leandra Augusta de C. Moura Cruz	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	BDTD/ CAPES
UEG 2017	Dissertação	Educação	Nilson Pereira Bezerra	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	BDTD/ CAPES
UFG-GO 2018	Dissertação	Educação	Neuza Sousa Rêgo Ferreira	“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	BDTD/ CAPES

Quadro 1. Trabalhos ordenados por ano de publicação  
Fonte: Elaboração própria.

A Pedagogia Histórico-crítica tem por tarefa, segundo Saviani (2008), identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, sua conversão em saber escolar e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. Por acreditar nesta concepção de educação e acreditar na escola pública como meio de transformação da sociedade, esperamos que este estudo possibilite aos leitores refletir como trabalhar com a educação pública em todos os seus níveis, contribuindo para que a apropriação da riqueza humana objetivada, tanto material quanto não material, se constitua uma apropriação socializada e não uma apropriação privada.

Defendemos que essa riqueza deve ser disponibilizada e acessada por todos os indivíduos, para isso, é preciso lutar contra as políticas e teorias de educação limitadas ao cotidiano das necessidades das pessoas, que defendem um conhecimento restrito à vida

cotidiana, ao imediato da vida de cada um, limitado à luta pela sobrevivência. Ao contrário, é preciso fazer com que a educação transmita os conhecimentos historicamente construídos, a fim de atingir a superação da sociedade atual que restringe tanto a vida das pessoas e não coloca qualquer restrição à reprodução do capital.

Como ponto de partida para aprofundamento do estudo, o primeiro tópico trata da contextualização em que a reforma empresarial da educação se realiza para melhor compreensão da consolidação das escolas cívico-militares nesse processo. Na sequência, o texto apresentará a argumentação teórica e empírica que revela a contradição existente entre a portaria da militarização e a realidade do cotidiano de escolas já militarizadas.

### **A reforma empresarial da educação no Brasil**

O desenvolvimento científico e tecnológico e as mudanças nas estruturas sociais após a segunda guerra mundial consolidaram um padrão de proteção social nos países capitalistas centrais chamado ‘Estado de Bem Estar Social’, caracterizado pela consolidação da cidadania e a efetivação de um novo patamar para os direitos sociais. A “reforma” surge para minimizar as desigualdades econômicas e sociais produzidas pelo capitalismo buscando a inclusão social e a melhoria das condições sociais para grandes contingentes da população. As reformas em curso nos países capitalistas centrais caminharam rumo à desmercantilização da força de trabalho com vistas ao acesso à saúde, à educação, à moradia e à renda mínima necessária para a sobrevivência, no rol dos direitos sociais (ELIAS, 1997).

Na década de 1970, o movimento de contrarreforma visa subtrair direitos sociais consagrados no padrão de bem estar social. Nos países periféricos, que sequer chegaram a constituir algo parecido a um Estado de Bem Estar Social, o impacto desta onda contra reformista se faz sentir somente na década de 1980, abalando profundamente as estruturas do mundo do trabalho e dos sistemas de proteção social a eles associados (ELIAS, 1997). Segundo o autor, atualmente, no plano das políticas sociais, a reforma promove a revisão radical do acesso a certos bens sociais promovidos pela efetivação dos direitos sociais visando a implementação das políticas de globalização das economias nacionais. Este movimento se configura muito mais como uma contrarreforma social do que propriamente como uma mobilização reformadora.

No Brasil, essas políticas são consolidadas desde a década de 1990, ganhando força sobretudo pelas reformas da previdência, do trabalho e pelas ‘reformas’ educacionais após 2016. Desde os anos 1990, quando participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil vem implementando políticas econômicas neoliberais que no plano educacional têm conduzido ao alinhamento de interesses de um determinado grupo da sociedade que, organizado, tem determinado os rumos do que Freitas (2018) chama de Reforma Empresarial da Educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, sob a organização do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Algumas consequências recentes destas políticas foram implementadas às pressas pela elite econômica que após o afastamento da presidenta eleita democraticamente (impeachment de 2016) implementou diversas ações, como o congelamento de investimentos em educação e saúde por vinte anos (PEC 214 ou PEC 55), a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a nova organização curricular (BNCC – Resolução CNE/CP no 2/2017), a proposta de “uma escola sem partido” (PL 7.180/2014), a reforma trabalhista e da previdência (Lei 13.467/2017).

No Brasil, o retorno dos partidos da direita ao governo após as eleições de 2018 tem acelerado a implementação das políticas reformadoras, pensando a escola como uma empresa, submetendo professores, alunos e profissionais da educação a um sistema de responsabilização pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem, legitimado pelas avaliações em larga escala, a que Freitas (2018) chama *accountability*. O autor ressalta que a introdução dessa lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas, tornando-as objeto de sanção/redirecionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em terceirizadas.

Para os reformadores, o modelo de gestão eficaz é o da iniciativa privada, baseado em controle e responsabilização, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, a partir dos resultados obtidos. Seus supostos básicos são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem

previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (ADRIÃO et al., 2009 apud FREITAS, 2016).

A reforma empresarial da educação se realiza por meio da padronização do ensino (bases nacionais curriculares); dos testes censitários (SAEB); da responsabilização verticalizada (gestão, professores, alunos). Dessa forma, definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. Essa dinâmica insere as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas de seu trabalho, sustentando a competição entre escolas e professores (FREITAS, 2018).

Freitas (2018), revela que a reforma também coloca em ação a disciplinarização dos jovens. “Tolerância zero com a disciplina, mais autoritarismo na escola e, portanto, mais segregação. A proposta de eliminar os ‘tomates podres’ antes que estraguem os bons ampliam a ação repressora nas escolas” (p. 116-117). Ressalta que não importa para onde vão os considerados “desajustados” – o importante é livrar-se deles. Dessa forma, diz ele, as condições materiais de vida que criminalizam os jovens são diminuídas à condição pessoal de que “não querem aprender” (p. 117). A gestão das escolas públicas pela Polícia Militar é um exemplo destas políticas reformistas que promovem a competição e a meritocracia, pois, os estudantes que se destacam ganham condecorações, e os que não se adaptam são transferidos.

O autor lembra que tudo isso é feito sob a alegação de se “garantir o direito de aprendizagem para todos”. Entretanto, ao reformularem-se os documentos, o verbo “garantir” passa a ser entendido como “dar oportunidades de aprendizagem para todos” – transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um “empreendedor de si mesmo” (FREITAS, 2018, p. 121). A gestão militar favorece então, a criação da estrutura para entrega das escolas à iniciativa privada, uma vez que impõe comportamento, disciplina e hierarquia a estudantes, docentes e demais profissionais da educação. Esse ambiente facilita que outras políticas privatistas reveladas por Freitas se realizem sem resistência.

A escola pública, como diz Saviani (1999), é a instituição educativa privilegiada que acolhe a todos de forma democrática. As dificuldades que ela tem nesse momento para cumprir sua função de transmissão do conhecimento historicamente sistematizado deve nos mobilizar para uma luta que a leve a cumprir essa intenção com qualidade. Na

concepção excludente da reforma, a qualidade da escola melhora fechando aquelas que não apresentam índices satisfatórios nos testes padronizados, demitindo professores que não são considerados eficientes e ainda, repassando aos militares a gestão escolar.

O próximo tópico apresenta a argumentação teórica e empírica que revela a contradição existente entre a portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) e a realidade do cotidiano de escolas já militarizadas.

### **Reforma empresarial da educação e Escolas Cívico-militares: o que os fatos revelam**

Instituído pelo Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019a) e regulamentado pela Portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), o Plano Nacional das Escolas Cívico-militares (Pecim) foi estabelecido em todo o Brasil no ano de 2020, tendo adesão de cinquenta e quatro escolas distribuídas por vinte e três unidades da federação. A meta é a implantação de duzentas e dezesseis escolas cívico-militares em todo o Brasil até o ano de dois mil e vinte e dois.

A portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) em seu capítulo I, art. 1º e 2º apresenta, de forma geral, como se dará o processo de implementação do projeto e o capítulo II, trata da manifestação de interesse.

Art. 1º Ficam estabelecidas as normas para a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.  
Art. 2º O Pecim prevê a implantação de cinquenta e quatro Ecim em 2020, na modalidade piloto, distribuídas nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 144 assegura que são atribuições da polícia militar a manutenção da lei e da ordem e o policiamento ostensivo, mais nada. A polícia militar só pode fazer estas duas coisas no nosso ordenamento jurídico. “Não cabe à Polícia Militar, portanto, sob nenhuma hipótese, ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública” (TAVARES, 2016, p. 61).

As políticas educacionais brasileiras, desde a LDB, já contemplam projetos que visam a melhoria da educação pública e que ainda não foram implementados na sua totalidade, não atingindo as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Ao propor a militarização das escolas públicas, os recursos destinados a essas políticas já existentes serão destinadas ao novo projeto que além de não contemplar mais uma vez toda a



população de estudantes, passa por cima da Constituição Federal ao colocar os militares dentro das escolas.

Como destacado por Tavares (2016), a emenda constitucional de número 59 modificou a Constituição da República e dispôs que o ensino até os dezessete anos de idade, não mais até os quatorze anos, é obrigatório. Ressalta ele que uma escola civil que é militarizada, cria um serviço militar obrigatório para pessoas de quinze anos de idade, pois não há várias escolas nas regiões onde a militarização acontece para que os jovens possam optar onde estudar. Ele destaca ainda que isso vai contra o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança (ONU) que não permite o chamado “soldado criança”.

Ao tratar da seleção das localidades, capítulo III (BRASIL, 2019b), o projeto se revela seletivo e excludente, visto que não contempla todos os estudantes e ao afirmar que as escolas cívico-militares terão padrão de qualidade dos colégios militares, provoca uma disputa entre os entes federados, pois como as outras políticas públicas não progridem, esperam a solução das suas demandas educacionais na crença de que receberão a verba prometida. Como destacado por Freitas (2018), a reforma conduz à competição e à meritocracia, cria-se a ideia de que a escola militarizada conduz os estudantes ao sucesso, atrai o interesse de gestores, docentes, pais e estudantes, ampliando a disputa das escolas para ingressar no programa. A realidade de uma escola militarizada mostra como a ideia de sucesso e fracasso é colocada em prática.

Então a engrenagem vai girando dentro dessa lógica: é criado, no imaginário da comunidade, dois lados hipotéticos, um do bem e outro do mal. Do qual você quer fazer parte? Um é do inimigo, que traz consigo insucesso e fracasso; o outro, dos vencedores, que é o lado de quem estuda nos Colégios Militares do Estado de Goiás. Do lado do mal são colocadas, então, todas as outras escolas públicas que ainda não foram militarizadas. O interessante é que, mesmo estando nesse lado dos “fracassados”, muitas escolas públicas estão se sobressaindo no IDEB, o ensino médio do estado de Goiás obteve nota de 3,8 subindo quatro posições, e, dessas escolas de ensino médio, poucas são militares. O outro lado, o dos “vencedores”, seria muito bom se realmente oferecesse uma garantia de sucesso pessoal e profissional ao se estudar em um colégio militar, mas não há essa garantia (CRUZ, 2017, p.105).

Contrapondo o artigo III expresso na portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), a constituição brasileira (BRASIL, 1988) no seu artigo 3º diz que são

[...] objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, ao induzir a disputa das escolas, a militarização legitima a exclusão e a desigualdade de acesso à educação. Reforça-se aqui, que a militarização ocorre em áreas onde estudam os filhos da classe trabalhadora e que muitos deles precisam trabalhar para ajudar nas despesas das famílias. Uma escola já militarizada revela a contradição:

Outra questão importante no relato do professor Marcelo Vaz é a situação do Colégio da Polícia Militar Ayrton Senna, que se localiza no Jardim Curitiba, Região Noroeste de Goiânia, cujos alunos possuem nível sócio econômico, de acordo com o INEP, considerado “médio alto”, mesmo que, de acordo com o professor, que afirma conhecer aquela comunidade onde a escola se localiza, a comunidade da região seja uma comunidade carente. Chega-se, então, à conclusão de que os alunos que estão estudando nessa escola provavelmente não são da comunidade (CRUZ, 2017, p.74).

Percebe-se que o público contemplado pela escola não faz parte da comunidade local, portanto, conclui-se que os alunos moradores dos bairros próximos a esta escola tiveram que procurar escolas mais afastadas de suas residências.

Freitas (2018) afirma que é preciso analisar as finalidades educativas atribuídas à educação, ou seja, é preciso ter em mente qual concepção de educação e de sociedade se tem para se analisar se as políticas implementadas têm efeito positivo. As políticas reformistas têm mostrado que se trata de uma educação desigual que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização, garantindo que a escola se adapte às novas exigências do *status quo* sem sair de seus limites e sem gerar demandas “indevidas” que pressionem o Estado econômica ou politicamente.

No capítulo IV, a portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) trata da forma de adesão das escolas contempladas com o projeto e ao afirmar que as escolas cívico-militares terão um modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, supõe a falsa ideia de que a estrutura das escolas e o currículo serão os mesmos dos colégios militares.

Nesse sentido, Frigotto (1996), mostra a discrepância entre a escola pública e a escola da elite, identificando as características de recomposição do capitalismo que induzem às reformas educacionais: **plano socioeconômico** – a acomodação das sociedades à globalização constitui a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação; **plano cultural e ético-político** – a

ideologia neoliberal defende o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando essa como sacrifício inevitável para a modernização e globalização da sociedade; **plano educacional** – a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, uma mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

Ressaltando que a inserção da polícia militar se dá, teoricamente, na escola dos “pobres”, Cunha (2016, p. 58) traz uma situação real descrita em sua dissertação no relato de uma diretora.

Solicitamos por necessidade mesmo, por questão da vulnerabilidade de escola em relação a ameaças externas: principalmente em relação à violência e a circulação de pessoas suspeitas aqui na nossa porta. Mal intencionados depredam, invadem, pulam o muro e a cerca; querem entrar na quadra para jogar bola; assediam as meninas do lado de fora; entram no refeitório para lanche na hora do recreio, usar o banheiro; colocam banquinha perto da escola para vender bala, mas na verdade é droga; garotos desocupados no final da tarde traziam garrafas de bebida e ficavam ali na porta da escola bebendo; na hora da saída, próximo das 18h, era muito complicado, todos ficavam com receio de sair porque eles ficavam ali. Nós da coordenação tínhamos que ficar sentadas no portão pros alunos saírem, eles assim que as meninas saíam iam atrás delas. A gente nem trabalhava, pois o tempo todo ficava nessa tensão.

Esse relato revela a importância de se questionar, principalmente quem está na escola para a ação desse programa, os critérios utilizados para dizer quem são os indivíduos entendidos como “desocupados”, “suspeitos”, “estranhos” ou “mal intencionados”. O mesmo autor, ilustra outra passagem que nos leva a refletir se os conflitos que precisam da força policial acontecem dentro ou fora da escola.

Só que depois eu comecei a ver que não era por aí. Conversando no almoço com uma professora que faz parte do Sepe-RJ, super engajada politicamente, conhecida na Secretaria de Educação, ela me fez pensar, não tinha parado pra pensar no assunto: que que esses caras estão fazendo aqui? O que representa a presença deles pra essas pessoas que moram nessa favela em que eu trabalho? Pensei sobre os desdobramentos de uma medida dessas, ela me fez pensar sobre o assunto, sobre o constrangimento que os alunos estavam sentindo, que alguns estavam se afastando da escola, porque nós sabemos que alguns já estão no movimento. Eu sei que eu sou muito ingênua, até então estava adorando os policiais dentro da escola. Achei uma maravilha, conforto tremendo, ia, voltava, me sentia super bem. Porque, não é nada, não é nada, mas impõe um certo respeito nos alunos, porque os alunos são terríveis, aquela figura ali impõe respeito, gera uma autoridade – narra a professora de língua portuguesa de uma escola estadual da Zona Norte do Rio de Janeiro (CUNHA, 2016, p. 65).

Somente uma escola que transmite o conhecimento cultural e científico, que permite o contato dos alunos com a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela

linguagem, pela estética, pela ética, pode fazer frente a essas realidades. Essa escola é aquela que inclui, que luta contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. E essa escola não é militarizada, além do mais, isso não se faz colocando a polícia para punir os filhos da classe trabalhadora que já são violentados nas ruas todos os dias, seja por marginais ou pela própria polícia. Ferreira (2018, p.135) confirma isso com uma situação vivenciada na prática:

A criação de polos de instituições escolares equipadas e preparadas materialmente, pedagógica e profissionalmente para oferecer uma educação de qualidade, conforme vemos na rede estadual de Goiás, com a criação de um Subsistema privilegiado pelo aparato público, nos dão prova da dominação burguesa e nos levam a questionar sobre a intencionalidade de tal medida e a existência de um projeto elitista de manutenção dos privilégios de uma parcela pequena da sociedade. As instituições militares são apresentadas na mídia e na sociedade em geral como instituições de ensino cuja qualidade se difere das demais Escolas Públicas. Ora, se os resultados obtidos nos colégios militares apontam para a melhoria do ensino, por que não se estendem para toda a rede pública as condições materiais, humanas e pedagógicas que têm contribuído para essa melhoria, sem necessariamente passar pela questão da militarização da gestão? E mais ainda: a divisão do sistema educacional público, conforme tem ocorrido em Goiás, não estaria contribuindo para alavancar a promoção das desigualdades escolares? O que se pretende com a criação desses polos diferenciais? Assim analisados, os CEPMG cumprem um importante papel na sociedade goiana: minimizar as condições de acesso das pessoas menos favorecidas economicamente e privilegiar uma parcela intermediária da população, que não consegue pagar as altas mensalidades das escolas particulares, mas que não está disposta a se submeter ao ensino da Escola Pública. Além disso, o pertencimento ao quadro de alunado desses colégios denota certo prestígio social, inclusive denunciado pelos próprios estudantes do nosso recorte amostral, visto que estes são privilegiados quando submetidos à seleção para o preenchimento de vagas em empresas ligadas ao Programa Primeiro Emprego, conforme abordado posteriormente nesta pesquisa.

O plano de militarização das escolas se dará por dois modelos de pactuação, conforme o capítulo V da portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b):

Art. 15. O Pecim disponibilizará duas formas de pactuação a serem escolhidas pelo MEC:

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal - o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e

II - Modelo de Repasse de Recurso - o MEC fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, conforme art. 20, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.

Contrapondo esse ponto da portaria, Ferreira (2018, p. 146), traz uma revelação importante verificada em uma escola militarizada:

O pertencimento destes colégios à Rede Estadual também nos chama a atenção. De acordo com o Termo de Cooperação Técnico Pedagógico n. 014/2017, em sua cláusula segunda, os prédios onde se implementam os colégios com “Gestão Militar” ficam cedidos “para a Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária de Goiás para que possa efetivar a execução do presente termo de cooperação técnico pedagógico”. De igual modo, mais adiante, na cláusula quarta, ao tratar dos vencimentos dos profissionais da educação lotados nessas unidades de ensino geridas pelos militares, registra-se que os salários dos mesmos deve ser “tal qual perceberiam se estivessem em atividades no âmbito do órgão de origem”. Ao analisarmos as referidas cláusulas, pode-se inferir a existência, nas entrelinhas, de que esses colégios não fazem parte da Rede Estadual de Ensino, mas da Secretaria de Segurança Pública. Assim analisados, não estariam os profissionais da Educação realocados em outra secretaria.

O Pecim apresenta perspectivas de melhoria do processo de aprendizagem em regiões de elevada vulnerabilidade social e violência, contudo, este discurso mostra-se incompatível com os objetivos finalísticos da educação e com os princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal e legislação correlata à educação. Aceita como proposta de melhoria da educação a inserção do aparato militar no disciplinamento dos estudantes e não o investimento em formação de professores e a melhoria das estruturas das instituições escolares, confirmando o processo de reforma mostrado por Freitas (2018). O autor ressalta ainda que a destruição da educação pública coloca a escola sob formas de administração empresarial e impede com isso, a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum”.

O capítulo VI da portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), ao elencar os critérios de seleção das escolas para o programa, destaca: “[...] II - com desempenho abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” [...].

O índice do Ideb não reflete a realidade da educação brasileira, pois como afirma Freitas (2012), as políticas de avaliação e responsabilização nascem fundamentadas no “direito das crianças a aprender”. Porém,

Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (FREITAS, 2012, p. 346).

Assim, surgem novos mecanismos de exclusão, em que a “educação para todos”, enquanto direito, é reduzida a um mero slogan, e o “Todos pela educação” ganha força para garantir resultados nas avaliações em larga escala que passam a ditar os rumos das

demais políticas públicas direcionadas à educação brasileira, em nome da “qualidade” (SHIROMA; NETO, 2015). Sobre a questão da “qualidade”, pautada pelos empresários, “[...] está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (FREITAS, 2002, p. 302).

No Brasil, o movimento “Todos pela Educação”, um grupo de grandes empresas, se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. Nesse movimento, a responsabilidade social se afirma como referência ideológica que assegura a unidade política da “direita para o social” em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas (MARTINS, 2009).

Nos sistemas de avaliação “[...] o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 973). O que está sob julgamento “[...] não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício” (FREITAS, 2002, p. 300).

Situando esse ponto na realidade de uma escola já militarizada, Cruz (2017, p.90) chama a atenção para o seguinte fato:

Imaginemos um aluno fruto de uma escola militar e outro, de uma escola pública qualquer, terão os dois as mesmas oportunidades? Ambos não mereceriam as mesmas chances? Ou seria muita inocência querer oportunidades justas a ambos? Infelizmente, esses dois alunos hipotéticos não possuem as mesmas oportunidades, pois uma das constatáveis vantagens dos Colégios Militares é sua estrutura física, com aulas de música e a prática de esportes, fatores que são de direito de todo cidadão, mas que tornam-se recursos valiosos de uma minoria. O aluno que está fora dessa escola, que já sofre preconceito e sofre com a desigualdade social é, mais uma vez, vítima.

Os capítulos VII e VIII da portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), se referem ao apoio técnico para a implantação das escolas cívico-militares e do apoio de pessoal militar, respectivamente. Destacam o apoio técnico para a implantação, execução, monitoramento e a avaliação do modelo bem como a disponibilização do Manual das

Escolas Cívico-Militares e o suporte à implantação de instrumentos de monitoramento. Assegura que o MEC, mediante parceria com o Ministério da Defesa fará contratação de militares inativos das Forças Armadas para o desempenho de tarefas nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica.

Entretanto, o artigo 144, título V, capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que trata das atribuições da Segurança Pública diz que

A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

I - polícia federal;

II - polícia rodoviária federal;

III - polícia ferroviária federal;

IV - polícias civis;

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.

E ainda: “Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (título V, capítulo III, Artigo 144, parágrafo 5º). Não cabe à polícia militar ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública. Cunha (2016, p. 61) relata uma situação que merece reflexão acerca dos militares que são colocados dentro das escolas:

Em entrevista, uma professora de sociologia de um colégio na entrada de uma favela na Zona Norte do Rio de Janeiro conta um episódio de uma história que, segundo ela, já aconteceu outras vezes: era uma terça de manhã, abordava em uma de minhas aulas com o terceiro ano do ensino médio o tema da cidade, do espaço urbano e da circulação. Como tarefa para a próxima aula, pedi aos meninos e meninas que trouxessem materiais sobre o tema utilizando as tecnologias e mídias que têm domínio. Muitos sugeriram filmar ou fotografar de seus celulares, gostei da sugestão, pedi que eles trouxessem o que coletassem. No final do dia, já era umas 17h da tarde, depois do turno escolar, um entusiasmado grupo tira o uniforme e sai do colégio para começar a fotografar e filmar naquele dia mesmo o cotidiano deles na favela a partir do que haviam conversado em sala de aula.

Depois de circular pelas vielas e voltar à quadra da escola, enquanto conversavam e filmavam a estrutura do prédio do colégio, encontram a professora de sociologia que os elogia pela dedicação ao fazer o trabalho. Um policial, ao ver um grupo de jovens conversando e filmando com o celular apontado para a escola, registrando as evidentes marcas de tiro que a escola tem por todos os lados, grita de dentro do pátio da escola para o grupo: PARA DE FILMAR ISSO, MOLEQUE! VOCÊS VÃO MORRER, SEUS ARROMBADOS!! Talvez o policial tenha feito isso por achar aquela situação estranha e supostamente perigosa, como se o menino fosse fazer uma denúncia, diz a professora.

Cunha (2016, p. 61) prossegue chamando a atenção para o fato de que a professora “que ali não foi notada naquele grupo pelo policial que gritou porque é de estatura baixa e jovem, ficou assustada e com medo por esse episódio, pela forma deles abordarem os jovens, independente de serem alunos ou não da escola.”

O que se observa é a discrepância de um projeto educativo que desconsidera esse contexto de precarização em que se assenta, dispondo como solução para os problemas educacionais a inserção da polícia (despreparada pedagogicamente) dentro das escolas. Importante destacar que essas escolas são aquelas onde estudam os alunos provenientes da classe trabalhadora que ao chegar no ensino médio, muitas vezes têm que optar entre estudar e trabalhar. A eles é ofertado então, como melhoria da sua formação, a obediência a disciplina e hierarquia militar.

Embora exista um enfoque muito grande em torno do rigor disciplinar nos CEPMG, ressaltamos que a disciplina é apenas uma das diferenciações desses colégios em relação aos que são geridos por civis. Enquanto os primeiros se apropriam dos prédios com melhores estruturas e “selecionam” uma clientela específica com renda financeira diferenciada das demais famílias atendidas nas escolas públicas, esses últimos acolhem a todos indistintamente e contam com menos recursos financeiros que os primeiros para se manterem em funcionamento. Não por acaso os Colégios Militares acabam se sobrepondo às demais escolas da rede nas avaliações em larga escala realizadas em nível estadual e nacional (FERREIRA, 2018, p. 145).

Quanto ao investimento financeiro, o capítulo IX da portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) traz o seguinte texto:

Art. 20. No Modelo de Repasse de Recurso, previsto no art. 15, inciso II, desta Portaria, o apoio financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Pecim será mediante apresentação de projetos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma de ato do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

O repasse de recursos é um dos mecanismos de subordinação e interlocução entre sociedade e governo. Contudo, ao vincular o recebimento de verbas à adesão ao programa, o projeto, além de descumprir a legislação no que trata da universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade de ensino, conforme expressos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), confirma o alinhamento à reforma empresarial da educação, pois retira recursos públicos destinados à educação em geral e financia apenas as escolas participantes do programa, deixando as demais escolas vulneráveis às iniciativas privadas.



Ao selecionar as escolas que merecem investimento, o projeto distancia ainda mais a possibilidade de uma educação transformadora para os jovens da classe trabalhadora.

A contradição entre o discurso de militarização e a prática é revelada por Bezerra (2017, p. 102) ao constatar na realidade que:

Ao se comparar a desigualdade de recursos financeiros entre os CPMGs e as escolas regulares, fica evidente que a utilização da gestão militar como o diferencial do bom desempenho dos CPMGs na avaliação do Ideb não expressa a realidade. O suporte financeiro disponibilizado aos CPMGs é maior que o das escolas não militarizadas, o que significa um diferencial muito mais econômico que pedagógico. Esse quadro de privilégio econômico dos CPMGs é enfatizado na declaração da professora Virgínia Maria Pereira de Melo, coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Goiás, ao Portal Anped, na reportagem de 03 de agosto de 2015, produzida por João Marcos Veiga, na qual a professora afirma que a questão que se coloca então é que os resultados obtidos, nessa situação privilegiada, são decorrentes não da gestão militar, mas das condições diferenciadas efetivamente oferecidas. Caso essas mesmas condições estivessem presentes nas demais escolas públicas, elas e seus profissionais seriam, com certeza, capazes de assumir o trabalho com a competência necessária (MELO, 2015, s/p).

Ao tratar da capacitação dos profissionais que atuarão nas escolas cívico-militares, o capítulo X (BRASIL, 2019b) diz no Art. 21: “O MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no Pecim, nas modalidades presencial e a distância, por intermédio de disponibilização de conteúdos e/ou de cursos”.

Para falar da formação de professores e gestores, precisamos recorrer às prerrogativas do Banco Mundial e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, desde 2007 é o principal organismo mundial sobre educação, coordena e trabalha para amparar os países-membros e não-membros a alcançar uma educação definida por ela como de alta qualidade e duradoura), que ditam as regras para a educação desse século, pautadas na economia de mercado. Para esses organismos, os professores assumem o protagonismo do sucesso ou fracasso no cumprimento das metas estabelecidas pelo EPT (Educação Para Todos), com isso novos padrões de formação docente são estabelecidos, tais como formação aligeirada, flexível e à distância, treinamento de sujeitos produtivos que atendam as demandas do mercado capitalista. Esse tipo de formação ou capacitação visa reduzir custos, resultando em uma baixa nos padrões de qualificação dos profissionais.

Entre os temas que serão abordados nas formações, segundo o portal do Ministério da Educação ([portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)), estão o projeto político-pedagógico, as

normas de conduta, avaliação e supervisão escolar, além da apresentação das regras de funcionamento das escolas e as atribuições de cada profissional.

A realidade em que professores e gestores estão inseridos não pode ser desconsiderada pela formação (lembrando que não há um currículo oficial para esta formação), pois a leitura que *eles* fazem dessa realidade deve se valer como geradora de um currículo contextualizado às experiências vividas, às problematizações não respondidas, às violências sofridas, às desigualdades naturalizadas. Somente a partir da compreensão das contradições sociais, docentes e gestores podem seguir na direção de transformação dessa realidade de injustiça e desigualdade, naturalizados, entre outros instrumentos, pelo currículo escolar.

Na prática de uma escola militarizada, Belle (2011), constatou que:

Nas entrevistas com os professores, ficou claro que não tiveram incentivos por parte do Colégio Beta da Polícia Militar e, menos ainda, do Sistema Estadual de Educação, para cursos de pós-graduação stricto sensu (p.183).

Os cursos de mestrado e doutorado são uma realidade mais distante. De nada adiantará a elaboração e publicação de metas e prazos para o seu cumprimento se, em todos eles, é notável a falta de esforço do poder público para o cumprimento do mínimo planejado. (p.184)

Devem ser observados para a seleção dos militares, de acordo com a portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019b), a idoneidade moral e reputação ilibada; perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado (não fala aqui de formação pedagógica, e ainda que falasse, educação não é atribuição da polícia militar).

Outra contradição que se revela é o fato de a formação militar privilegiar aspectos de natureza não pedagógica que se sobrepõem à prática educativa, conforme Castro (2016) relata em sua experiência em uma escola militarizada:

Na entrevista que realizei com o Diretor e Capitão Santos, conversávamos sobre o significado dos símbolos militares na escola, quando ele comentou:

“Eu sempre falo assim: a diferença de nós militares é que nós somos treinados para dar a vida pela sociedade. Se tiver que morrer, eu morro pela sociedade. O cidadão comum, não. Ele é treinado para roubar. Ele é treinado para ser beneficiado. Ele trabalha em torno de si. Essa é a nossa diferença, esse patriotismo e civismo que já não existe mais, é isso que faz eu criar um cidadão consciente, para quando amanhã ele tiver no poder ou em algum lugar, ele falar assim: eu tenho que servir a pátria. Porque a pátria é a mãe de todos, nós temos que ter isso em mente, nós temos que servir à nossa pátria.”

Sua fala nos lembra de outra dimensão pedagógica do CPMG, a que valoriza os ritos e símbolos nacionais, não apenas no intuito de que os estudantes os conheçam, mas que tomem o “patriotismo” como um dos valores primordiais

para a formação enquanto “cidadão”. Assim como na fala do coronel, percebe-se uma distinção entre “militares” x “civis”, que relega a estes um sentimento de desconsideração ou indiferença em relação justamente ao que seria a “diferença” do trabalho da Polícia Militar: uma educação patriota. Se a disciplina não é somente princípio orientador do ethos militar, mas também um valor moral, percebida como condição para uma boa formação, o patriotismo também o é. Seria uma espécie de valor que simboliza a importância da totalidade, da identidade coletiva que se sobrepõe a todas às outras (p 93).

O programa das escolas cívico-militares será monitorado e avaliado, conforme o exposto nos capítulos XI e XII (BRASIL, 2019b) , por meio da prestação de contas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) e ao Ministério da Educação (MEC) dos recursos repassados às redes de ensino. O desempenho das escolas participantes será avaliado e as secretarias de educação deverão encaminhar estratégias de solução de problemas, para os casos que se fizerem necessários, voltadas à consecução do objetivo preconizado pelo Pecim.

De acordo com Freitas (2018), um dos modelos da reforma empresarial da educação é o “Programa Nova Gestão Pública”, repassando a gestão das escolas para instituições externas às escolas. Isso não implica a retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão desses serviços. A entrega da gestão escolar à polícia militar acelera o processo de privatização, pois submete a escola às regras e comportamentos militares, favorecendo a entrada de instituições privadas que se apossam dos recursos públicos, o Estado atua então, apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor.

A prestação de contas aqui declarada é outro aspecto da reforma, fica evidente que o investimento financeiro é realizado de forma diferente das demais escolas públicas, dito de outra forma, a verba destinada à educação pública não contempla todas as escolas e todos os estudantes. As escolas cívico-militares de posse dos recursos, têm condições de ofertar condições materiais privilegiadas, enquanto as demais escolas sucumbem ao fracasso. Entretanto, os reformadores defendem que o fracasso advém da má gestão pública.

O capítulo XIII (BRASIL, 2019b) trata das considerações finais do projeto e destaca que o Pecim integra o Compromisso Nacional pela Educação Básica, de forma a produzir conhecimento, consolidar o aprendizado e induzir boas práticas relacionadas à gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotadas nas escolas cívico-militares.

Cabe lembrar que de acordo com a legislação, é preciso que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público- LDB-Art. 15 (BRASIL, 1996). Portanto, fica claro que a questão administrativa da escola é de responsabilidade da educação e a criação dos conselhos escolares fortalece sua autonomia, pois o “Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 36). A gestão juntamente com o conselho são grandes responsáveis pela autonomia da escola e pela prática da democracia no ambiente educacional. Bezerra (2017) constatou na realidade que:

Décadas após o fim da ditadura militar, observa-se a retomada dos mesmos valores e ideologias presentes no projeto da reforma educacional do Estado de Goiás. A sintonia dessas políticas com os pressupostos neoliberais, que concebem o sucesso a partir do mérito individual, além de justificar a exclusão social como um mal necessário para o desenvolvimento, permite classificá-las como projeto que visa intensificar a exploração dos trabalhadores. Nesse sentido, observa-se, desde o início da militarização das escolas públicas do Estado de Goiás, que tal processo cumpriu a tarefa de criar o ambiente propício para a transferência da gestão escolar às OSs, seguindo a onda privatista orquestrada pelo Consenso de Washington, a partir da década de 1990 (p.98).

A transformação das escolas públicas de educação básica em colégios militares e a defesa da gestão educacional militarizada inviabiliza a gestão educacional democrática, consagrada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que trata da Gestão Democrática da Educação, transformando-a em uma questão de segurança e controle, tendo nas figuras de gestores e professores os agentes centrais de execução. Isso leva a crer que a formação e capacitação destinadas a esses profissionais têm o cunho ideológico desse momento histórico, em que a obediência e disciplina são necessários para manutenção da ordem capitalista.

### **Considerações Finais**

As políticas neoliberais que conduzem a educação brasileira atualmente se estruturam em torno da responsabilização, da meritocracia e da privatização, o que Freitas (2018) chama de Reforma Empresarial da Educação. As escolas cívico-militares, como

foi possível verificar, se alinham a essas políticas, pois cria o ambiente propício para a transferência da gestão escolar às diversas formas de privatização expostas pelo autor.

O objetivo deste estudo consistiu em verificar de que forma a militarização das escolas públicas atendem os critérios da reforma empresarial da educação e revelar as contradições surgidas nas escolas já militarizadas que contestam os ideais dos reformadores.

Os fatos vivenciados na realidade das escolas já militarizadas revelaram que o discurso da militarização oculta a verdadeira intenção do projeto de adequar as escolas e os estudantes à sociedade neoliberal e à economia de mercado que se mostra cada vez mais presente. É vendida a ideia de duas escolas, uma que funciona e alcança o sucesso – a militarizada – e uma que não funciona e, portanto, fracassa – a escola dos perdedores, todas as outras escolas públicas que ainda não foram militarizadas.

A militarização é apresentada por meio de instituições escolares equipadas e preparadas materialmente, pedagogicamente e profissionalmente para oferecer uma educação de qualidade que se difere das demais escolas públicas. Entretanto, oculta o fato de não se estender para toda a rede pública as condições materiais, humanas e pedagógicas que têm contribuído para essa melhoria revelando a dominação burguesa por meio de um projeto elitista de manutenção dos privilégios de uma parcela pequena da sociedade.

Outra contradição revelada refere-se à disciplina, sendo apenas uma das diferenciações das escolas militarizadas em relação às que são geridas por civis. Enquanto as primeiras se apropriam dos prédios com melhores estruturas e “selecionam” uma clientela específica com renda financeira diferenciada das demais famílias atendidas nas escolas públicas, essas últimas acolhem a todos indistintamente e contam com menos recursos financeiros que as primeiras para se manterem em funcionamento. Essas são ações típicas dos reformadores empresariais da educação.

Ficou evidenciado que as escolas militarizadas nem sempre atendem os estudantes que moram nos bairros próximos à escola, forçando a comunidade a procurar vagas em outras escolas de outras regiões, facilitando assim, o abandono escolar. Também ficou evidente que as escolas aderem ao projeto por medo das ameaças externas, principalmente em relação à violência e os assédios dos traficantes de drogas.

A meritocracia é outro aspecto que alinha as escolas cívico-militares à reforma empresarial da educação. Imposta como igualdade de oportunidades (e não de resultados),

privilegia o esforço pessoal, o mérito de cada um, não importando a igualdade de condições no ponto de partida. Os alunos são condecorados ou punidos, reforçando o “empreendedorismo” pessoal, cultuado como algo natural. Essas ações reforçam a crença de que o esforço pessoal e a disciplina militar levam os estudantes ao sucesso, ocultando que a “ordem” imposta nestas escolas favorecem a entrada das políticas privatistas.

Um ponto fundamental da militarização intimamente ligado à reforma é a disciplinarização dos jovens. Essas escolas enquadram os estudantes às demandas do mercado, por meio da imposição de comportamentos, competição, meritocracia, medo e obediência.

Este estudo defende que todas as escolas do Brasil precisam ter suas gestões fortalecidas, é preciso que haja investimento nas formações dos profissionais e nas condições materiais de trabalho. E mais, em oposição ao militarismo, defende uma formação cultural e científica que propicie a todos condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético, social. A aprendizagem escolar deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem.

Contrariando as expectativas da reforma, defende ainda que as políticas financeiras existentes, se realmente aplicadas, podem comprovar que é desnecessário um projeto de militarização para melhoria da educação. Além do mais, o Pecim diz que haverá “contribuição” e não garantia de melhoria da infraestrutura das escolas, mascarando as políticas de descentralização e autonomia das escolas, que na verdade são políticas de interesse neoliberal, afastando cada vez mais o Estado de sua responsabilização, passando essa demanda à iniciativa privada. Portanto, ficou confirmado o alinhamento do Pecim à reforma empresarial da educação.

## **Referências**

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia- GO, 2011.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação**: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis- GO, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em 24/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Planejando a Próxima Década- Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019a*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição: 173, Seção: 1, Página: 1. Publicado em: 06 set. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019b*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição: 225, Seção: 1, Página: 42. Publicado em: 21 nov. 2019.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”**: o Militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2016.

CUNHA, Thiago Colmonero. **Paz armada na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

ELIAS, Paulo Eduardo. Reforma ou contra-reforma na proteção social à saúde. Lua Nova [online]. 1997, n.40-41, pp.193-215. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200009>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 30 dez. 2020.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão.** Edu. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acessado em 11 de dezembro de 2019.



SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Aníbal Correia Brito. **Em nome da qualidade**: construindo estândares para o gerenciamento de professores. Movimento-revista de educação, ano 2, n. 2, 2015.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: OLIVEIRA, Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **O estado de exceção escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016, p. 53-66.