

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**MILITARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
GESTÃO E EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA

BRASÍLIA
2025

NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA

**MILITARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
GESTÃO E EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação
Orientadora: Profa. Dra. Maria Abádia da Silva

BRASÍLIA
2025

Ficha de dados de catalogação

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SF383m Sousa Rego Ferreira, Neusa
MILITARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: GESTÃO E EXPROPRIAÇÃO DO
DIREITO À EDUCAÇÃO / Neusa Sousa Rego Ferreira; orientador
Maria Abádia da Silva Silva. Brasília, 2025.
249 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Educação Básica. . 2. Ensino Médio. . 3. Gestão da
Educação. . 4. Militarização. . 5. Direito à Educação.. I.
Silva, Maria Abádia da Silva, orient. II. Título.

NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA

**MILITARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
GESTÃO E EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à banca examinadora no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)
Presidenta da Banca e orientadora

Prof^ª. Dra. Catarina de Almeida Santos
Universidade de Brasília (UnB)
Membro Titular Interno

Prof^ª. Dr^ª Míriam Fábila Alves
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro Titular Externo

Prof^ª. Dr^ª Liana Correia Roquete de Albuquerque
Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania - SEJUS/GDF
Membro Titular Externo

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília (UnB)
Membro Suplente

BRASÍLIA
2025

DEDICATÓRIA

Para minhas filhas:
Sindy, Sofia e Laura.
Sempre foram vocês, pra vocês e por vocês.
Vivam!

AGRADECIMENTOS

A Deus, supremo Senhor, guardião da sabedoria, da saúde, do conhecimento e Pai de todos nós, que me permitiu a realização do sonho de cursar o doutorado na Universidade de Brasília, nossa querida UnB!

A minha orientadora, profa. Dra. Maria Abádia, pela seriedade na produção do conhecimento, pelo zelo e compromisso na orientação e no despertar de reflexões antes despercebidas.
Gratidão!

À Seduc/GO e ao Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, pela Anuência e pelo fornecimento de dados e informações que contribuíram para compreender esta política pública!

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pela disposição em nos fornecer dados que ajudaram a descortinar as aparências!

A minhas filhas Sindy, Sofia e Laura e meu esposo Vagner, pilar da minha saúde emocional e parceiros de toda vida. Me emociono ao olhar para trás e perceber que vocês estiveram comigo nos momentos difíceis, nas ausências, nas leituras e nas reflexões. Me alegro em poder contar com a compreensão e a companhia em momentos em que a reflexão e a escrita não fluíam. Desde sempre e para todo o sempre, existo por vocês e desejo que o esforço desta qualificação lhes sirva de inspiração!

“E eu te quero tanto, tanto que nem sei dizer, que a felicidade pra mim é nunca perder vocês...”



"Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram."
(Marx e Engels, 2001, p. 25),

"Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas as rígidas normas de disciplina calçadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de fala, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-os de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico. Pensar, em pleno século XXI a existência de associação entre disciplina ou bom comportamento, com limitação do tamanho dos cabelos masculinos e obrigatoriedade de coque para as meninas é retroceder quanto aos avanços pedagógicos conquistados ao longo de séculos"
(Mendonça, 2019, p. 607)

RESUMO

Esta tese elege como objeto de investigação, a política de militarização do Ensino Médio na Rede pública estadual de Goiás e a expropriação do direito à educação (2019-2023). Parte-se das premissas do método histórico dialético, compreendido dentro de uma totalidade de fatores sociais, econômicos e políticos para apreender, pelas categorias analíticas de dominação, desconfiguração, gestão da educação e expropriação do direito à educação, os processos de militarização da Educação Básica no Brasil e os dispositivos legislativos e jurídicos que legitimam essa política. Elege como objeto principal a política de militarização de escolas de Educação Básica pública de Ensino Médio do estado de Goiás, como objetivo de compreender como uma onda conservadora que, contrária à garantia dos direitos sociais assegurados na Constituição Federal de 1988, ganhou força a partir dos anos de 1990 em diante e evidencia a negação do direito à educação aos estudantes de Ensino Médio nesse estado. Para apreender tais arranjos, os mecanismos e a desconfiguração do direito à Educação Básica pública, propõe-se como objetivos específicos: a) discutir os fundamentos teóricos marxista que contribuem para explicar o processo de retomada do movimento conservador no Brasil, a partir dos anos de 1990 e a política de militarização de escolas públicas de Educação Básica e b) analisar como o princípio constitucional da garantia do direito à educação se materializa nos colégios de Ensino Médio da Rede Pública de ensino de Goiás. Com vista à articulação dos capítulos, propõe-se as seguintes questões de investigação: a) quais são os fundamentos teóricos e epistemológicos do processo de retomada do movimento conservador no Brasil e como se relacionam com a política de militarização de escolas públicas? Amparada nos fundamentos teóricos filosóficos do materialismo histórico dialético elege três categorias: totalidade, contradição, reprodução. Adota como metodologia análise documental e aplicação de questionário encaminhado aos participantes via link de Google Forms. Aponta como resultados: a) o avanço de práticas e políticas conservadoras de caráter ideológico, político e operacional voltada para a Educação Básica pública brasileira; b) a existência de dispositivos jurídicos e legislativos na política goiana que buscam justificar a transferência da gestão dos colégios públicos para a Polícia Militar desse estado; c) o desrespeito aos princípios e finalidades educacionais assegurados na legislação educacional brasileira; d) a configuração e reconfiguração das escolas públicas de Ensino Médio de Goiás, por meio da instalação e legitimação de mecanismos de controle, da quebra da isonomia e da gratuidade do ensino público e e) a existência de um perfil característico (brancos e pardos) de estudantes dos colégios de Ensino Médio militarizados e f) tratamento desigual por parte das secretarias de educação estaduais em relação às escolas militarizadas.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio. Gestão da Educação. Militarização. Direito à Educação.

ABSTRACT

This thesis elects as its object of investigation the policy of militarization of secondary education in the public state network of Goiás and the expropriation of the right to education (2019-2023). It starts from the premises of the dialectical historical method, understood within a totality of social, economic and political factors to understand, through the analytical categories of domination, disfiguration, management of education and expropriation of the right to education, the processes of militarization of Basic Education in Brazil and the legislative and legal devices that legitimize this policy. The main objective is the policy of militarization of public Basic Education schools of Secondary Education in the state of Goiás, as a result of a conservative wave that, contrary to the guarantee of social rights assured in the Federal Constitution of 1988, it won strength from the 1990s onwards and evidenced the denial of the right to education to high school students in this state. In order to understand these arrangements, the mechanisms and the guarantee of the right to public Basic Education, the following specific objectives are proposed: a) to discuss the Marxist theoretical foundations that contribute to explaining the process of resumption of the conservative movement in Brazil, since the 1990s and the policy of militarization of public Basic Education schools; and b) to analyze how the constitutional principle of guaranteeing the right to education is materialized in the high schools of the public education system of Goiás. With a view to articulating the chapters, the following research questions are proposed: a) what are the theoretical and epistemological foundations of the process of resumption of the conservative movement in Brazil and how do they relate to the policy of militarization of public schools? It is based on the theoretical philosophical foundations of dialectical historical materialism and elects three categories: totality, contradiction, reproduction. The methodology adopted is the application of a questionnaire via a link to access Google Forms and documental analyses. The results indicate, a) the advancement of conservative practices and policies of an ideological, political and operational nature aimed at Brazilian public Basic Education; b) the existence of legal and legislative devices in Goiás politics that seek to justify the transfer of the management of public schools to the Military Police of that state; c) the disrespect for the educational principles and purposes guaranteed in Brazilian educational legislation; d) the configuration and reconfiguration of public high schools in Goiás, through the installation and legitimization of control mechanisms, the breakdown of equality and free public education; and e) the existence of a characteristic profile of students (white and brown) in militarized high schools and f) unequal treatment by state education departments in relation to militarized schools.

Keywords: Basic Education. High School. Education Management. Militarization. Right to Education.

LISTA DE SIGLAS

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

UnB - Universidade de Brasília

POGE - Políticas Públicas e Gestão da Educação

FE/UFG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

SEDUC/GO - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

SSP/GO -Secretaria de Segurança Pública

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente

CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás

CTP -Colégio em Tempo Parcial

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

MBL- Movimento Brasil Livre

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PSDB – Partido da Social democracia Brasileira

FPE – Frente Parlamentar Evangélica

PMDB – Partido do Movimento democrático Brasileiro

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros

TCU – Tribunal de Contas da união

DF – Distrito federal

GO - Goiás

BNCC – Base Nacional comum Curricular

EC- Emenda Constitucional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PIB – Produto Interno Bruto

CTDC - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

RIUFG - Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás

RIUnB - Repositório Institucional da Universidade de Brasília

EMC - Educação Moral e Cívica

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

CF - Constituição Federal

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

DIAP - Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar

PT - Partido dos Trabalhadores

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes da Educação Nacional

PL - Projeto de Lei

STF - Supremo Tribunal Federal

SCMB - Sistema Brasileiro de Colégios Militares

DECEX - Departamento de Educação e Cultura do Exército

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

PLOA - Projetos de Leis Orçamentários

PNE - Plano Nacional da Educação

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil

CEE/GO - Conselho Estadual de Educação deste Estado

PM-GO - Polícia Militar de Goiás

CRE – Coordenadoria Regional de Educação de Goiás

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPA – Plano Plurianual

PEE – Plano Estadual de Educação

TAC - Termo de Adequação de Conduta

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa
- Quadro 2 – Colégios e estudantes que responderam o questionário da pesquisa
- Quadro 3 – Fontes documentais principais da pesquisa
- Quadro 4 – Coordenadorias Regionais de Educação de Goiás (CRE)
- Quadro 5 – Matrícula no Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás em 2023
- Quadro 6 – Elementos de expropriação e desconfiguração da gestão do ensino público-Goiás
- Quadro 7 – Pedidos de criação de Colégio Estadual Público Militar de Goiás (CEPMG)
- Quadro 8 – Princípios da Educação Básica e princípios dos CEPMG
- Quadro 9 – Perfil dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Goiás
- Quadro 10 – Caracterização dos três colégios quanto ao atendimento dos estudantes
- Quadro 11 – Condições e estrutura física dos três colégios visitados
- Quadro 12 – Pontuação dos estudantes no Enem 2013-2023
- Quadro 13 – Índice de Ideb 2013-2023
- Quadro 14 – Distorção série/idade no Ensino Médio de Goiás 2013-2023
- Quadro 15 – Visão dos estudantes sobre conduta, disciplina e punição em três colégios
- Quadro 16 – Caracterização de três colégios quanto à gestão escolar
- Quadro 17 – Participação dos estudantes na tomada de decisões da unidade escolar
- Quadro 18 - Participação da comunidade escolar no processo de gestão dos colégios de Goiás.
- Quadro 19 – Dificuldades vivenciadas na gestão dos três colégios da rede de ensino
- Quadro 20 - Concepção de projeto de sociedade presente no PPP dos três colégios
- Quadro 21 – Visão dos gestores sobre o Projeto Político Pedagógico dos três colégios
- Quadro 22 – Avaliação dos estudantes sobre a presença e atuação dos policiais militares nos 11 colégios
- Quadro 23 – Avaliação dos estudantes do CEPMG quanto à atuação dos policiais no CEPMG
- Quadro 24 - Percepção e atuação dos militares nos colégios militarizados
- Quadro 25 – Elementos da desconfiguração e reconfiguração do ensino público de Goiás
- Quadro 26 – Visão quantitativa dos estudantes sobre relações sociais nos três colégios
- Quadro 26 – visão qualitativa dos estudantes sobre acolhimento nos colégios.
- Quadro 27 – Visão do grupo gestor sobre relações sociais no espaço escolar
- Quadro 28 – Características sociais e econômicas dos estudantes participantes da pesquisa
- Quadro 29 – Visão dos gestores sobre as relações sociais com os estudantes trabalhadores
- Quadro 30 – Visão dos gestores sobre a adaptação dos estudantes nos três colégios
- Quadro 31 – Visão dos gestores sobre a cobrança de contribuição voluntária nos CEPMG

Quadro 32 - Formas e ações de expropriação do direito à educação nos CEPMG

Quadro 33 – Finalidades da escola e da educação escolar na percepção dos sujeitos dos 11 colégios

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Confronto entre policiais e manifestantes em 13/06/2013, em São Paulo

Imagem 2 – Linha do tempo das jornadas de junho de 2013

Imagem 3 – Manifestantes pedindo a volta da ditadura militar

Imagem 4 – Estrutura organizacional Seduc/GO, 2023

Imagem 5 – Estrutura organizacional dos CEPMG/GO

Imagem 6 – Continência ao governador de Goiás

Imagem 7 – Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)

Imagem 8 – Colégio Estadual de Tempo Parcial (CTP)

Imagem 9 – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG)

Imagem 10 – Cobrança pelo alcance da meta do Ideb prevista para o colégio militarizado

Imagem 11 – Gerencialismo nos colégios da Rede Estadual de Goiás

Imagem 12 – Trajetória do direito à Educação a partir da CF/1988

Imagem 13– Evolução das matrículas no Ensino Médio no Brasil (2019-2023)

Imagem 14 – Matrículas na Rede Estadual de Ensino de Goiás (2014-2023)

Imagem 15 – Plano de acolhimento dos estudantes da Seduc/GO

Imagem 16 – Deslocamento dos estudantes para o colégios e vice-versa

Imagem 17 – Taxa de abandono dos estudantes do Ensino Médio em Goiás (2013-2023)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do eleitorado por tipo de religião nas eleições de 2018

LISTA DE FIGURA e INFOGRÁFICO

Figura 1 – Movimento dialético na construção da história humana

Infográfico 1 – Estrutura da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 – Aproximações com o fenômeno da militarização na Educação Básica pública.....	16
2 – Objetivo principal, objetivos específicos e questões de investigação.....	20
3 – Fundamentos teóricos, filosóficos e premissas.....	21
4 – Pressupostos metodológicos, documentos, campo empírico e sujeitos.....	33
 CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS QUE SUSTENTAM A POLÍTICA E O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	39
1.1 – Fundamentação teórico-filosófica assentada no materialismo histórico dialético.....	40
1.2 – Categorias de análise basilares do método científico.....	50
1.3 – Movimentos conservadores no Brasil a partir da década de 1990.....	55
1.3.1 – Movimento dos segmentos sociais político-partidários	63
1.3.2 – Movimentos de grupos religiosos: católicos e neopentecostais	69
1.3.3 – Movimentos dos grupos dos militares.....	74
1.4 – Ideias conservadoras na Educação Básica pública entre 2016 e 2023.....	76
1.5 – Considerações parciais.....	80
 CAPÍTULO 2	
MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS.....	81
2.1 – Das oligarquias goianas ao projeto de nação dos militares: desconfiguração e reconfiguração da Rede Pública de ensino	82
2.2 – Estrutura administrativa organizacional da Rede Pública Estadual de Ensino.....	87
2.3 –Elementos da desconfiguração e reconfiguração política e pedagógica na gestão do ensino público em Goiás.....	100
2.4–A reestruturação da dominação: o subsistema de colégios militarizados em Goiás.....	109
2.5 – Os sujeitos e os recursos técnicos e metodológicos.....	117
2.6 – Considerações parciais.....	121

CAPÍTULO 3

GESTÃO ESCOLAR E CONTROLE DISCIPLINAR NOS COLEGIOS DE TEMPO

PARCIAL, TEMPO INTEGRAL E COLEGIO MILITARIZADO.....123

3.1 – Caracterização física, estrutural e pedagógica de três colégios.....	125
3.2 – Controle militar, simbólico, social e disciplinar no espaço escolar público.....	141
3.3 – Gestão democrática e gestão militarizada na Educação Básica Pública.....	149
3.4 – Gestão escolar e Projeto Político Pedagógico nos três colégios.....	165
3.5 – Considerações parciais.....	177

CAPÍTULO 4

EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DESCONFIGURAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS.....179

4.1 – Educação escolar como direito humano, social, público e subjetivo.....	180
4.2 – Expropriação do direito à educação pelas práticas e ações nos colégios.....	190
4.3 – Expropriação do direito dos estudantes pelas condições sociais e econômicas.....	199
4.4 – Expropriação pela legislação, regimento, resoluções, regras e normativas.....	208
4.5 – Finalidades da educação escolar.....	216
4.6 – Considerações parciais.....	222

CONSIDERAÇÕES FINAIS225

Referências.....229

Apêndices.....241

Anexos247

INTRODUÇÃO

Marcha soldado, cabeça de papel.
Quem não marchar direito vai preso no quartel!
O quartel pegou fogo a polícia deu sinal: acode, acode, acode a bandeira nacional!

1 - Aproximações com o fenômeno da militarização na Educação Básica pública

A epígrafe que dá início à escrita desta tese é uma cantiga do folclore brasileiro que sintetiza traços culturais do país e de seus povos e transmitidos às novas gerações; revela as identidades da população, seus costumes, crenças, tradições e superstições. Retrata a formação em um quartel, situação que, até início da década de 1990 (Behring, 2003), imaginávamos ter sido enterrada pela força da democracia com um sonoro *Não, senhor!* No entanto, o que parecia ser *memória* de infância, ressurge como um projeto para a sociedade brasileira, disfarçado pelo slogan de *Ordem e Progresso!*

O fogo que queimou o quartel não foi suficiente para consumir a obsessão da elite em retomar uma agenda conservadora pautada na manipulação da crença de escola militarizada como sinônimo de qualidade, ordem e disciplina. Por trás dessa cortina de fumaça, pesquisas revelam manipulação, ameaça, controle e formatação do espaço escolar. Assim, em tempos de retrocesso e desmonte dos direitos sociais e educacionais, convocam-se estudantes, familiares, professores, diretores, supervisores, gestores e pesquisadores para *salvar* a bandeira nacional, ou melhor, para defender a Educação Básica pública democrática para todos os trabalhadores.

Faremos isso!

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) que contribui com os estudos e pesquisas sobre políticas para a Educação Básica, as disputas políticas, ideológicas, empresariais e governamentais que adquirem materialidade no campo da educação básica brasileira.¹ Nessa

¹Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB), via Plataforma Brasil por meio do Parecer Nº 6.512.015 e CAAE 75038923.4.0000.5540. Tem por base, as Resoluções CNS nº 196 de 10 de outubro de 1996, nº 466 de

investigação, eleger-se como objeto de investigação, a política de militarização do Ensino Médio na Rede pública estadual de Goiás e a expropriação do direito à educação entre 2019 e 2023.

Embora os documentos oficiais e os discursos e ações dos representantes do governo de Goiás utilize o termo *implantação* para se referir ao modelo de escolas militarizadas desse estado, optamos por usar o termo *implementação* em substituição àquele. Esses dois vocábulos são parônimos, ou seja, têm pronúncia parecida, mas significados diferentes. Enquanto o termo *implantar* significa criar, enraizar e fixar, o termo *implementar* significa modificar, colocar em prática uma modificação. Assim, compreende-se que o uso do termo *implementação* define com mais precisão o movimento de militarização das escolas públicas de Educação Básica ocorrido em âmbito nacional e neste ente federado, haja vista que o processo de repasse da Educação Básica pública para as forças policiais é caracterizado por ajustes e modificações estruturais, curriculares, físicas e pedagógicas de parte da Rede de ensino público, onde a partir de seu processo de transferência de gestão, os colégios públicos militarizados passam a ofertar educação com base nos padrões militares de respeito, ordem, hierarquia e obediência.

A aproximação com a discussão no âmbito acadêmico se intensificou a partir de 2015, quando, no período das férias escolares, a unidade escolar em que eu estava lotada foi militarizada via despacho governamental – Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015,² que dispõe sobre a transformação das unidades de ensino em colégios militares. Em 2016, ingressei no curso de mestrado (2018) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), onde defendi a dissertação intitulada: *“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*, na qual estudamos a militarização das escolas da Rede estadual do estado de Goiás, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP/GO) e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC/GO).

Como continuidade aos estudos realizados no mestrado em Educação (2016-2018), nesta investigação, busco compreender como os colégios públicos de Goiás expropriam o direito à educação dos estudantes de Ensino Médio e ferem o princípio constitucional de gratuidade, diversidade e liberdade da pessoa humana de aprender. Além disso, a docência em

12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 07 de abril de 2016, que trata dos protocolos institucionais e éticos que regem a pesquisa com humanos.

²Esta lei foi publicada no Diário Oficial do estado de Goiás em 24 de julho de 2015. Uma semana depois dessa publicação, a unidade já funcionava com gestão militarizada, o que causou espanto e surpresa nos alunos e professores no retorno das férias escolares. A agilidade do processo de militarização das unidades escolares que consta na referida lei demonstra a urgência do processo.

sala de aula da Rede pública de ensino de Goiás me fez eleger o seguinte problema: porque ocorre a militarização das escolas de Educação Básica pública? Em que se sustenta apolítica de militarização das escolas pública em Goiás?

Entendo que esse movimento de militarização das escolas públicas não pode ser compreendido de forma isolada; ao contrário, exige ser analisado dentro do contexto histórico, pois é por meio deste que se pode entender o modo de produção material da vida e as ideologias imperativas, e desvelar sua complexidade, seus mecanismos, estruturas, arranjos e dispositivos institucionais que propiciam os avanços de políticas conservadoras na sociedade e, de modo especial, no campo educacional.

A crescente onda de transferência da gestão das escolas públicas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) para a responsabilidade da Polícia Militar, das forças armadas e do Corpo de Bombeiros estaduais, em especial nos estados de Goiás, Minas Gerais, Paraná e Bahia, evidencia a necessidade de estudos sobre esse modelo de gestão educacional e os desdobramentos para a Educação Básica pública brasileira. Os retrocessos e ideias conservadoras que envolvem essa temática, bem como as condições materiais e humanas que viabilizam uma educação de qualidade, nos parecem necessárias para a compreensão da realidade atual brasileira (2025) e nos instigam a refletir sobre o papel dos militares, dos professores e do estado na Educação Básica pública. Inquieta-nos a concepção de educação militarizada defendida como sendo de *alto nível* pelas forças policiais e as consequências desta para a Educação Básica brasileira.

Na busca dos dados aqui apresentados, considero que, para além da aparência, a *existência real* (essência) e as formas fenomênicas da realidade são antagônicas e muitas vezes contraditórias, como nos alerta Kosik (1976, p. 90), para quem “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” Compreendo que a realidade aparente não se descortina da forma como a sociedade se reproduz, dado que as relações de (re)produção não são transparentes. Ao contrário, são opacas e escondem interesses ocultos de dominação, aculturação, continuidade e criminalização da juventude pobre. Nas palavras desse autor, que tem como referencial teórico Karl Marx, o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano, no qual seu elemento próprio é o duplo sentido: o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.

Nessa perspectiva, parte-se da compreensão de homem como ser histórico e social que se objetiva no confronto com circunstâncias materiais e ideológicas de produção e reprodução

das condições materiais da vida, aqui compreendido na perspectiva de Marx e Engels (2001, p. 25), segundo a qual “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

Ao longo da tese, busca-se compreender a totalidade do objeto por meio da análise dos dados empíricos e da análise documental, dos documentos oficiais, do estado historiográfico do conhecimento acerca dessa problemática e das ações propostas pelo governo de Goiás para a efetivação da militarização dos colégios de Educação Básica em sua Rede pública de ensino.

A atual conjuntura (2025), construída sobre diádes,³ reflete os discursos, atos e ações finalistas totalizantes e autoritários combatidos desde o final do século XX, conforme apontam Carvalho, Sales e Sá (2016). Nesse cenário de retrocesso da democracia, nota-se o avanço de políticas públicas educacionais conservadoras dissonantes com a construção da democracia e da participação da comunidade escolar na educação pública. Produzidos no contexto da sociabilidade capitalista, tais discursos, ações e atos públicos revestidos de liberdade de expressão não condizem com a construção de uma sociedade pautada em ações democráticas que permitam a participação, a justiça social e o acesso aos direitos de seus cidadãos.

Os colégios geridos pelos militares se inserem nesta lógica que segrega e delimita o perfil dos estudantes a serem atendidos ali. E, mais ainda, nos revela um duplo controle: dos corpos e mentes dos professores e estudantes e das verbas públicas destinadas ao sistema público de ensino como um todo, mas que acabam sendo canalizada para este modelo militar, com a promessa de oferecer ensino de qualidade.

Em nível nacional, a política de militarização das escolas públicas de Educação Básica ganhou materialidade e foi impulsionada com a criação, por meio do Decreto Federal nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019, de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), e posteriormente, com a publicação do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A partir de então, presencia-se o impulsionamento do quantitativo de escolas públicas de Educação Básica militarizadas, fenômeno que instiga estudos e reflexões seja pelos retrocessos, pela defesa ou pela não aceitação deste modelo de educação.

³De origem grega, o termo *diáde* foi cunhado no século XIX pelo sociólogo alemão Georg Simmel, e é usado para caracterizar as relações entre pares, nas quais a individualidade é eliminada em detrimento da unidade de um *par*. No campo das ciências sociais, o termo é usado para referir-se aos discursos e ações totalizantes, nos quais a individualidade dos sujeitos é suprimida sob a justificativa de defender o bem comum da sociedade.

Inserida nesse contexto, elegi como objeto, a política de militarização de escolas de Educação Básica pública de Ensino Médio do estado de Goiás, que, contrária à garantia dos direitos sociais assegurados na Constituição Federal de 1988, ganha força a partir de 1990 em diante, e evidencia a negação do direito à educação aos estudantes.

Analisa-se a ação do poder estatal na legitimação da expropriação dos direitos sociais, por meio do aparato político, jurídico e de políticas públicas, conforme afirma Albuquerque (2021), para quem a retirada dos direitos sociais está imersa na ordem estrutural da sociedade de classes, na lógica punitiva, em que os direitos sociais, inclusive o direito à educação, são desigualmente distribuídos de modo intencional para garantir a reprodução estrutural dessa sociedade desigual.

2. Objetivo principal, objetivos específicos e questões de investigação

Nesse contexto de retrocesso dos direitos sociais, de ascensão de manifestações de bases conservadoras nos costumes e anseios religiosos, elege-se como objetivo principal, analisar a política de militarização dos colégios de Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Goiás (2019-2023), por meio dos dispositivos institucionais e sua inter-relação com os mecanismos de gestão, dominação e desconstrução do direito à Educação Básica pública.

Para apreender tais mecanismos e a desarticulação do direito à Educação Básica Pública, propõe-se como objetivos específicos:

- Compreender os fundamentos teóricos marxistas que contribuem para explicar o processo de retomada do movimento conservador no Brasil, a partir dos anos de 1990 e como esse movimento se expressa na política de militarização de escolas públicas de Educação Básica;
- Examinar a estrutura organizacional e as diretrizes pedagógicas e operacionais propostas pelo governo de Goiás por meio das Secretarias de Educação e Cultura (Seduc/GO) e de Segurança Pública (SSP/GO) quanto à gestão dos colégios da Rede Estadual de Ensino e os pressupostos que sustentam a política de militarização de escolas públicas da Rede estadual;
- Analisar a presença de processos visíveis e simbólicos de controle disciplinar e desarticulação da participação da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão nos colégios públicos de Goiás;

- Analisar como o princípio constitucional da garantia do direito à educação é desidratado na materialidade dos colégios de Ensino Médio da Rede Pública de ensino de Goiás.

Nesse esforço intelectual e metódico, proponho as seguintes questões de investigação:

- Quais são e como os fundamentos teóricos e epistemológicos marxistas contribuem para explicar o processo de retomada do movimento conservador no Brasil e como eles influenciam e se relacionam com a política de militarização de escolas públicas de educação básica?
- Quais são as diretrizes pedagógicas e operacionais propostas para a gestão das escolas públicas de Goiás e quais pressupostos sustentam a política de militarização da educação pública?
- Quais são os processos visíveis e simbólicos de controle disciplinar e não participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão nas escolas públicas de Ensino Médio de Goiás?
- Como se materializa a expropriação do direito à educação pública na política de militarização dos colégios da Rede Pública de Ensino Médio de Goiás?

3 – Fundamentos teóricos, filosóficos e premissas

O estudo de *política* em geral e das políticas educacionais em si nos revelam campos de tensão, de interesses, de confrontos de projetos de sociedade, de concepções e de objetivos distintos das classes sociais. O que se diz sobre determinada política não é suficiente para descrevê-la. Logo, concordando com Evangelista e Shiroma (2019), o discurso sobre o real não é o real.

Embora o discurso oficial sobre as políticas sociais tenha foco em *slogans* e chavões de educação para todos e educação de qualidade, busca-se analisar se ocorre e como se efetiva a garantia dos direitos sociais e a diminuição das desigualdades, sua aplicabilidade empírica e se as políticas e ações estatais indicam consolidação ou expropriação desse direito subjetivo.

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para a população tem feito parte da agenda de grupos sociais organizados, educadores e certa parcela da sociedade. No que concerne à legislação brasileira, tanto a CF/88 quanto a LDB nº 9.394/96 e o ECA 2009, esclarecem o caráter obrigatório e universal da educação e a definem como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, art. 205).

Corroborando os ditames da CF/88, em seu art. 3º, que prevê, em seu inciso III, “a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais”, e no artigo 170, inciso VII, “a redução das desigualdades regionais e sociais”, teoricamente as políticas educacionais têm a função de assegurar oportunidades de formação e de escolarização a todos os cidadãos. Tal princípio, no entanto, se apresenta contraditório, se tomarmos como exemplo a atual política de militarização das escolas públicas brasileiras.⁴

Na perspectiva de Chauí (2007, p. 3), a política é uma extensão dos regimes democráticos participativos cuja finalidade é a “a arte de igualar os desiguais”. Com esse entendimento, buscou-se compreender esse movimento à luz do materialismo histórico dialético conforme nos apontam Lígia Martins (2006) e Evangelista e Shiroma (2019), como uma questão ético-política. Buscar a coisa em si, a essência da coisa, a estrutura da realidade, na perspectiva anunciada por Kosik (1976), requer análise, metodologia e posicionamento ancorado no pensamento dialético. Requer o rompimento com a explicação religiosa e metafísica para compreender a realidade material concreta, pois, na concepção materialista, é a consciência que determina a vida humana. Todavia, segundo Marx (2003), são as condições materiais de produção e reprodução que a determinam. Nas palavras do autor,

A conclusão geral a que cheguei é que, uma vez adquirida, serve de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, o homem estabelece relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade. Relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2003, p.5).

Apoiado nessa lógica e no entendimento de que o objeto não pode ser compreendido de modo isolado, mas se constitui pautado na totalidade de fenômenos, no movimento dialético, contraditório, histórico e na materialidade da vida (Marx; Engels, 2011), fiz opção pela teoria marxista, o que significa assumir os princípios, as concepções e os supostos do pensamento marxista e do método histórico dialético.

⁴Políticas educacionais aqui são compreendidas em sua materialidade como resultado de processos conflitantes no interior do Estado, entre diferentes grupos de e no poder (Leher, 2019) em determinado tempo, lugar social e segmento político-partidário.

Na busca pela estruturação bibliográfica e pelo *corpus* teórico, para além dos escritos científicos e acadêmicos, buscou-se no empirismo das artes modernas, na literatura, no cinema e em documentários disponibilizados na internet e nas redes sociais, formas diversificadas de compreender a vida humana, por considerar que esses instrumentos culturais incidem sobre a produção material da vida.⁵

Metodologicamente, essa perspectiva parte da compreensão dos fundamentos da militarização, sua totalidade e não de sua concreticidade aparente – pseudoconcreticidade. Parte-se da realidade aparente, imediata, empírica, em busca de contradições internas e concepções filosóficas da política pública de militarização das escolas públicas de Educação Básica com o objetivo de alcançar a essência do fenômeno, sua totalidade complexa – síntese de múltiplas determinações, conforme nos apontam Marx (2011) e Marx e Engels (2015).

Em termos do percurso metodológico, o direcionamento teórico e bibliográfico que dá corpo a esta pesquisa ampara-se na filosofia marxista partindo-se, para tanto, da busca por explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da sociedade, da natureza e do pensamento humano.

Assim, com o levantamento da produção científica a partir da década de 1990, da leitura e de sucessivas aproximações dos trabalhos encontrados sobre a temática aqui abordada, observou-se a presença de categorias⁶ de análise do método que dialogam com o objeto e que contribuem para a investigação da política educativa e compreensão do objeto desta investigação, a saber: totalidade, contradição, reprodução.⁷ Além dessas categorias empíricas, o estado do conhecimento nos apontou a existência de tratamento desigual por parte das secretarias de educação estaduais em relação às escolas militarizadas, o desvirtuamento do cumprimento da função da escola e o crescente aumento da pedagogia da hierarquia, disciplina e obediência.

Dessa percepção, elegem-se, as categorias do objeto - dominação, gestão, expropriação e desconfiguração - para problematizar a essência e a aparência da política

⁵ A esse respeito, algumas obras contribuem com a compreensão da relação de dominação do homem pelo homem. Livros: Torto Arado (2019) – Itamar Vieira Junior; Morte e Vida Severina (1955) – João Cabral de Melo Neto; Grande Sertão; Veredas (1956) – Guimarães Rosa e Vidas Secas (1938) – Graciliano Ramos.

⁶ O Dicionário online de Português define Categoria como sendo o mesmo que camadas, classes, divisões, estratos, subdivisões. Classes em que se dividem as ideias, os termos. Por sua vez, Cury (1985) esclarece que categorias de análise são formas de compreensão e de desvelamento do fenômeno na sua própria realidade concreta. As categorias de análises são supostos do método marxista, ou formas que o homem tem de captar os fenômenos de forma mais abrangente possível. São elas: contradição, totalidade, mediação, reprodução, alienação, hegemonia, entre outras.

⁷ Sobre as categorias do método materialismo histórico, consultar *A ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2001), *Miséria da Filosofia* (Marx, 2001), *Introdução de 1857* (Marx, 1982); Prefácio e Posfácio à segunda edição de *O Capital* (Marx, 2013), Lombardi (2010); Paulo Netto (2011); Masson (2007); Húngaro (2014); Cury (1985).

pública de militarização da educação básica pública e lançar luz sobre a necessidade da garantia do direito a educação pública, gratuita, socialmente referenciada para todos que dela necessitem. A seleção destas categorias de análise não significa, no entanto, a apresentação definitiva e prescritiva da pesquisa, mas ao contrário, busca apreender o real concreto-abstrato a partir de elementos fundantes da teoria crítica de Karl Marx – o materialismo histórico dialético, considerado ao longo da análise da política de militarização da Educação Básica pública brasileira.

Quanto à teoria de dominação em Marx, podemos dizer que ela está diretamente ligada ao Estado e cumpre a função de instrumento de dominação de classe. Para o autor, não existe nenhum Estado neutro, este é sempre um instrumento de dominação da classe proprietária sobre a classe trabalhadora. o Estado é a forma de dominação de uma classe sobre as outras. Segundo Marx, “Assim como o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade e, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante” (Marx, 1998, p. 34).

Nesse sentido, o poder de mando relaciona-se com mecanismos de gestão, direção e condução de políticas e ações compreendido como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual agentes públicos e privados disputam concepções, valores e interesses acerca da política. Assim, atos, ações e regulação incidem nas formas de agir das instituições políticas e sociais. Nos estudos de Motta (1986), a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza, pois

(...) Não é possível separar a administração do governo, como é impossível separar a prática da teoria. A oposição tradicional entre direito constitucional e direito administrativo, ciência política e ciência administrativa, política e administração procura mostrar um mundo onde a execução está absolutamente separada da decisão, em nível dos que exercem o poder. Essa representação que busca neutralizar a administração é desmentida todos os dias na real relação de dominação. (Motta, 1986, p. 41).

Nesse processo de disputas políticas de interesses e de controle de uma classe sobre outra, grupos dominantes atuam pela coerção e pelo consenso com elementos que dificultam o alcance e o usufruto dos direitos sociais pelos sujeitos, expropriando-os e sujeitando-os à dominação. A categoria expropriação utilizada por Marx ao discutir o processo de acumulação primitiva – ou seja, os primórdios da organização econômica e social do modo de produção capitalista – exprime a ideia de separação do trabalhador de seus meios de produção. No entanto, na contemporaneidade, a expropriação ocorre por meio de processos de diminuição e/ou retirada

de direitos sociais que atuam na proteção e reprodução da força de trabalho, e no direcionamento da riqueza socialmente produzida para as demandas do capital, com vistas, a “subordinar, definir, circunscrever a atividade mais propriamente humana – o trabalho – sob qualquer modalidade concreta que este se apresente” nos lembra Fontes(2010, p. 43).

Nesse cenário de disputas, da educação como direito social e humano, a política de militarização da educação básica desconfigura os objetivos da formação escolar e da escola, que passam a operar de acordo com a racionalidade militar, compreendida de acordo com França (2025), como forma de pensar e agir típica das forças armadas, baseada em princípios como hierarquia, disciplina, planejamento estratégico, eficiência, obediência e sujeição.

Da leitura de Marx e Engels (2008), de que a história de todas as sociedades tem sido a história das lutas de classe, procuro analisar a política de militarização dos colégios da Rede pública de ensino de Goiás. Ao investigar tal política, parte-se de algumas premissas teórico-metodológicas: a) a divisão social dos homens em classes dominadas e dominantes tornou-se condição para a reprodução e manutenção da estrutura hegemônica de dominação burguesa; b) as políticas e ações estatais no Estado burguês seguem a lógica de manutenção dos privilégios e de defesa dos interesses da classe dominante, passando, para tanto, pela criação de políticas públicas de controle e domínio sobre os trabalhadores; c) os dispositivos jurídicos e a legislação estatal imbricados nas políticas públicas sustentam interesses políticos, econômicos e estruturais capitalistas; d) a coexistência de contradição entre o princípio constitucional de formação humana para a cidadania e políticas voltadas para formação de sujeitos submissos, trabalhadores submetidos à classe dominante e aos interesses da ideologia dominante e e) expropriação permanente e intencional das condições materiais de (re)produção da vida humana que culmina na manutenção das condições estruturais necessárias ao sistema capitalista.

A primeira premissa busca sustentação no pensamento de Marx e Engels (2001), para quem a divisão social dos homens em classes hierarquizadas assume *per se*, a organização e unificação burguesa sobre o conjunto da vida social, tanto no âmbito da sociedade civil quanto da sociedade política. Para esses autores, a divisão social do trabalho entre dirigentes e dirigidos é a condição *sine qua non* para a manutenção da dominação material, cultural, religiosa e ideológica de uma classe sobre outra.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante em uma determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles os quais são negados

os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (Marx e Engels, 2001, p. 48).

Ainda para esses autores, os indivíduos que compõem a classe dominante contam, dentre outras coisas, com poder e força de dominação do homem pelo homem e as perpetuam por meio de um conjunto de mecanismos (religiosos, políticos, jurídicos e ideológicos) com vistas a garantir a manutenção dos seus privilégios, estabelecendo-se, assim, relações de força e de poder entre as classes sociais. Para tanto, utilizam-se, de mecanismos cada vez mais sofisticados de dominação (ideologia).

Há que se destacar a centralidade e violência do Estado nas lutas de classes e na reprodução das condições de dominação, onde este trabalha para reproduzir e manter as estruturas vigentes, garantindo a hegemonia e os interesses da classe dominante. Como diz Marx (2001), o Estado é o escritório da burguesia. Essa premissa, no entanto, não é nova, e pode ser percebida desde a constituição do Estado como agente organizador da sociabilidade humana e da proteção à propriedade privada quanto na reestruturação capitalista na nova ordem mundial, conforme Frigotto (1999; 2003).

Assim, recorro ao conceito de hegemonia em Gramsci (2017), que nos indica os caminhos pelos quais se exerce o poder tanto no plano das estruturas (sociedade política-aparato governo) quanto da superestrutura (sociedade civil, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado). Para Gramsci, o Estado exerce domínio direto e indireto sobre o proletariado por meio do aparato jurídico, das leis e de seus intelectuais orgânicos. Esses desempenham a função de organizar a hegemonia de um grupo e seu domínio estatal, por meio do domínio e da direção intelectual e moral. O autor compreende o Estado pela ótica dialética de domínio-consenso como condição fundamental para explicar a dinâmica de reprodução da dominação de uma classe detentora dos meios de produção sobre a classe dos trabalhadores assalariados.

Do ponto de vista da ação estatal como mecanismo de dominação, em Gramsci (2017), vê-se que a escola assume uma função educativa positiva e os tribunais têm função educativa repressiva e negativa. Ambas atividades estatais se constituem em lócus privilegiados na formação do aparelho da hegemonia política, cultural e educacional das classes dominantes e na dominação indireta do proletariado. Nesse sentido, o Estado exerce poder e domínio sobre os cidadãos.

Nesse sentido, pensar a relação entre poder material e simbólico, conforme apontado por Bourdieu (1989), requer destrinchar as formas de organização e significação da existência de dominantes (detentores dos meios de produção) e dominados (que vendem sua força de trabalho), pois os trabalhadores são submetidos à aceitação da ordem social estabelecida como a ordem das coisas, ou seja, a naturalização da dominação.

A militarização das escolas públicas de Educação Básica brasileira se insere nessa lógica de dominação à medida que são selecionados determinados estabelecimentos de ensino para investimento na melhoria das condições humanas e materiais de ensino e inculcam na sociedade a superioridade da qualidade de ensino ali oferecido. Inserem-se nessa lógica também, a formação de corpos dóceis (Foucault, 2014), obedientes, a criminalização da pobreza e a legitimação das desigualdades, por meio de seu aparato jurídico, político e midiático. É a espetacularização dos colégios militares como mecanismo de controle social.

A segunda premissa sustenta a desconfiguração da escola, da gestão e da educação em si, decorrentes do empenho das forças reprodutivas de dominação e reprodução das estruturas materiais, econômicas e sociais da classe dominante. A desconfiguração, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual – como marcas da divisão histórica de classes que modelam a maioria das sociedades – e o empenho da burguesia em fazer uso do aparato repressivo do Estado para a criação e implantação de políticas destinadas aos estudantes de Ensino Médio, são aqui compreendidas como estratégias de controle e dominação dos governos federal e estaduais sobre a juventude, potencial força de trabalho.

Nesse contexto e somadas as desigualdades educacionais, econômicas, culturais e sociais existentes, evidenciam-se as disparidades a que estão submetidos estudantes e professores da Rede Pública de ensino. Descortinam-se “as estruturas perversas de desigualdades, empobrecimento familiar, condições precárias de habitação, desemprego, famílias sem renda, acesso à internet banda larga e ausência de computadores” (Silva; Silva, 2020, p. 197) e nos fazem refletir sobre a efetivação do direito a educação, legitimação, criminalização e sobre o controle da pobreza por meio de políticas públicas educacionais.

Tal reflexão traz para o debate as atribuições do Estado como garantidor dos direitos socialmente adquiridos e a aproximação de governos de regimes autoritários. E mais, a presença de militares nas escolas, os contratos empresariais em busca de lucro, flexibilização, treinamento, *rankings*, ações que distanciam as crianças e jovens da garantia de uma aprendizagem com significado e humanidade.

A terceira premissa apoia-se na defesa da escola como espaço de humanização, convivência democrática e dialética entre os homens, desalienação e não docilização dos

corpos (Foucault, 2014) e busca analisar a função social da escola, conforme disposto na CF/88, que prevê o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A Carta Magna⁸ ainda define, em seu art. 206, os princípios consonantes com a formação de uma sociedade democrática, justa, igualitária que possibilite a emancipação humana: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas, na forma da lei, por planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e VII – garantia de padrão de qualidade.

ACF/88 centra-se na premissa de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), nos princípios de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais, da livre iniciativa e do pluralismo político (Art. 1º), igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e de concepções, gratuidade, valorização profissional, gestão democrática e garantia do padrão de qualidade (Art. 206).

Também, a LDB/1996, em seu art. 4, trata da obrigação do Estado com a educação e estabelece os padrões mínimos dessa relação: gratuidade, variedade e qualidade. Não obstante, temos ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz os direitos, garantias e deveres das crianças e adolescentes. Em seu artigo 54, fala sobre o dever do Estado de ofertar ensino obrigatório, gratuito em todas as modalidades e níveis de ensino.

Todavia, num movimento contrário ao diposto na legislação educacional nacional, o Estado busca implementar uma “exploração seca, direta, despudorada e aberta” (Marx; Engels, 2015, p. 65) aos filhos dos trabalhadores, negando-lhes a efetivação da garantia dos direitos constitucionais sociais previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88).

A escola pública, que deveria emancipar o trabalhador, tem se vinculada cada vez mais ao atendimento às necessidades econômicas, ao controle social da juventude e dos professores e à reprodução dos pensamentos da classe dominante. Esse, por sua vez, “são também, em todas as épocas, pensamentos dominantes. Os pensamentos dominantes nada mais são do que

⁸ Os direitos sociais fundamentais a que o Preâmbulo da CF/98 alude, dizem respeito a educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados que devem ser atendidos na forma da Constituição (Brasil, 1988, art. 6º). Tais direitos amparam-se juridicamente na CF/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, além da legislação concorrente.

a expressão ideal das relações materiais dominantes; [...] em outras palavras, são as ideias de sua dominação” (Marx; Engels, 2001, p. 48).

A quarta premissa sustenta-se na compreensão da existência de uma incompatibilidade lógica perceptível entre a proposição das políticas públicas sociais registradas na legislação e na crueza da negação dessas aos sujeitos. O Brasil carrega as duras marcas da desigualdade social que, historicamente, atinge uma grande parcela da sua população, subjugada sob os dilemas da exclusão e da marginalização social. Realidades como analfabetismo, baixa qualidade do ensino público, e acesso e permanência insuficientes são pautas recorrentes que nos desafiam. Tais problemáticas foram agudizadas com o contexto da pandemia da Covid-19, que, além dos desafios ligados à própria questão sanitária, evidenciou os dilemas vividos pelos mais pobres, como desemprego, dificuldades de acesso ao sistema de saúde, precariedade do acesso aos recursos tecnológicos e ao ensino remoto imposto pela pandemia, cenário apontado pelo próprio Ministério da Educação:

A crise de dimensão planetária, que deixou 1,5 bilhão de crianças e jovens temporariamente fora da escola, veio agravar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem. [...] A pandemia, aliada ao vírus da desigualdade social, provavelmente provocará um tsunami na Educação, cujo impacto apenas poderá ser capturado pelas estatísticas disponíveis ao longo dos próximos anos (Brasil, 2020, p. 14-15).

No Brasil, contrastando com a indiferença e o descaso do Ministério da Educação (MEC) em direcionar seus sistemas de ensino diante da crise sanitária do século, o movimento *Todos pela Educação* lançou um conjunto de notas técnicas buscando qualificar o debate público sobre o tema. Dentre estas, destacamos a Nota Técnica Ensino a Distância na Educação Básica frente à Pandemia da Covid-19, de abril de 2020, que alerta para a ampliação das desigualdades educacionais uma vez que as condições de acesso à internet são heterogêneas.

Por sua vez, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontou no resultado de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), um panorama da exclusão escolar nos anos de 2019 e 2020 e evidenciou o cenário da exclusão escolar no Brasil, “que corre o risco de regredir duas décadas na educação das crianças e jovens brasileiros”.

Nesse cenário, o número de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória (4 a 17 anos) fora da escola era de quase 1,1 milhão em 2019, passando para mais de 5 milhões em 2020. A exclusão escolar que, em 2019, era maior na faixa etária de 15 a 17 anos, aumentou

entre as crianças compreendidas na faixa etária de 6 a 10 anos, do sexo feminino, raça negra e em relação às regiões brasileiras, no Nordeste, com 1.986,604 estudantes fora da escola em 2020.

Com base nos dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica divulgado em 2024 - que quantifica as desigualdades educacionais e expõe a não efetivação do direito à educação - entre os 25% mais ricos da população brasileira, 98% das crianças com até 12 anos estavam matriculadas na escola, enquanto que entre os 25% mais pobres, esse percentual caía para 78% de matrículas dos estudantes da mesma faixa etária. Considerando o mesmo critério comparativo (25% mais ricos e 25% mais pobres), os dados continuam preocupantes: 87,9% dos estudantes mais ricos de até 17 anos estavam matriculados na escola, enquanto entre os estudantes mais pobres dessa mesma faixa etária, o índice caía para 51,2%.

Diante desse cenário, quando se espera uma ação efetiva do Estado para a diminuição dessas disparidades e desigualdades, vê-se a criação de um subsistema de colégios de alto custo, conforme estudos de Cafardo e Jansen (2018), o que acaba contribuindo para a exclusão dos estudantes e das famílias que não se adaptam ao modelo militarizado de educação, seja por uma questão ideológica, seja pela impossibilidade de se manter nesses colégios devido às contribuições mensais, restando para estas, uma escola desvalorizada, cooptada pelo poder público e com um quadro de professores desmotivados e desvalorizados. Tal polarização se evidencia, conforme Libâneo (2012, p. 16), no oferecimento de uma “escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”. É dualismo do ensino legitimado, inclusive, pelo aparato jurídico e legislativo estatal e estadual.

A exclusão educacional e social decorrente da militarização das escolas públicas de Educação Básica brasileiras tem sido alvo de críticas de pensadores, para os quais “muitas dessas crianças que serão excluídas, a escola seria o único lugar que as protegeria do convívio com a criminalidade. Expulsando-as, elas não terão saída. Mesmo que se dirijam a outra escola, chegarão lá já estigmatizadas e continuarão seu processo de exclusão, conforme afirma Freitas (2019).

A quinta premissa desnuda a expropriação dos direitos sociais e de sua garantia de efetivação aos mais pobres economicamente, por meio de políticas de disciplinamento de determinada parcela da população: a população mais pobre economicamente (Rusche; Kirchheimer, 2004). Como parte desse cenário intensificado a partir da década de 1990, conforme escrito por Freitas (2012), o contexto educacional não escapa do estabelecimento de

estratégias e de ações de implantação de formas de dominação. Ao contrário, está inserida na agenda dos conglomerados empresariais, grupos religiosos, neopentecostais e conservadores que veem nela, uma porta para a inserção de políticas de continuidade do processo de colonização do pensamento e da submissão à ordem hegemônica. E, assim, efetiva-se o processo de dominação: ora de forma explícita, ora velada, por meio do silenciamento, da aculturação, do menosprezo, da violência física e psicológica e da forma como são socialmente tratadas as minorias.

Nesse sentido, em vez de emancipar a classe trabalhadora, libertá-la das amarras do capitalismo, conforme nos aponta Mészáros (2007), a escola acaba refletindo uma sociedade absurdamente desigual e dividindo academicamente os alunos. Ela tem forçado desempenho desigual por meio da aceitação da pobreza como sinônimo de déficit psicológico e cognitivo e se transformado em espaço de treinamento de mão de obra desprovida de qualquer senso crítico, servindo, assim, aos interesses das classes dominantes.

Logo, a reflexão de Darcy Ribeiro,⁹ leva-nos a refletir sobre a crise na educação brasileira como um projeto educacional da elite dominante. Para Darcy Ribeiro,

o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro. Um povo chucro, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas. Tutela cada vez mais necessária porque, com o progresso das comunicações, aumentam dia-a-dia os riscos do nosso povo se ver atraído ao engodo comunista ou fascista, ou trabalhista, ou sindical, ou outro (Ribeiro, 1978, p. 9).

Mais ainda, Darcy evidencia a astúcia das elites em arquitetar meios de manter as classes populares sob seu domínio. Em seu discurso, o autor segue trazendo aproximações entre a educação oferecida às classes populares e o desejo de dominação dessa pela elite, o que ele caracteriza como um *projeto* que vem sendo executado, desde o surgimento das primeiras escolas no Brasil e, talvez, antes mesmo disso. “A crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (Ribeiro, 1978, p. 14).

Em 2021, o Ministério da Educação (MEC) barrou a gratuidade da inscrição para os alunos que obtiveram a isenção da taxa de inscrição em 2020, mas não compareceram para a

⁹Citação proferida em julho de 1977, por ocasião da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) - realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

realização do exame (realizado em janeiro de 2021), medida que contribuiu para o afastamento dos estudantes do Enem, principalmente de pretos, pardos e indígenas, desconsiderando as condições do período de pós pandemia da covid-19 e as implicações sociais e econômicas decorrentes desta.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2021, mostram uma queda de 77,4% no número de inscritos com renda familiar de até três salários mínimos no Enem desse ano e diminuição de 20,8% dos alunos com inscrição automática (bolsistas em programas sociais do Governo Federal). Em um movimento inverso, houve um aumento de 39,2% de inscrições de estudantes oriundos das redes privadas (Inep, 2021), evidenciando-se assim, o projeto de desqualificação da educação pública a que Darcy Ribeiro fez referência em seu discurso.

Desse modo, apoiando-nos na concepção marxiana do real-concreto e das condições de formação da consciência e da vida humana estas cinco premissas apresentadas se constituem no ponto de partida para a análise investigativa e na sustentação teórica, metodológica, filosófica e conceitual da tese. Com base nelas, busca-se compreender as formas de dominação e expropriação do direito à educação dos estudantes de Ensino Médio nos colégios da Rede pública de ensino de Goiás de modo particular e as políticas públicas em geral.

Contribuem para apreender: a) a dominação do homem pelo homem e a falaciosa justificativa da formação para a liberdade humana; b) a incompatibilidade lógica dos direitos constitucionais sociais e sua ausência de aplicabilidade na efetivação das políticas públicas como meio de diminuição das desigualdades sociais, econômicas e educacionais; c) a existência de dispositivos jurídicos estatal e estadual imbricados nas políticas públicas com vista à sustentação de interesses políticos, econômicos e estruturais capitalistas; d) a desconfiguração da escola e de sua função social de emancipação da pessoa humana e d) da expropriação das condições materiais de reprodução da vida humana e da criminalização e da perpetuação da pobreza como condição *sinequa non* para a manutenção dos privilégios da classe dominante.

Com base em tais premissas, analisamos a política conservadora de militarização das escolas públicas de Educação Básica em Goiás no período de 2019 a 2023 e a expropriação do direito à educação dos estudantes do Ensino Médio na rede pública deste Estado.

4 – Pressupostos metodológicos, documentos, campo empírico e sujeitos

Amparada na premissa defendida por Marx e Engels (2001), de que existe uma verdade oculta para além da aparência do fenômeno e do objeto que não se manifesta diretamente no movimento real, mas pode ser apreendido pela práxis cotidiana, esta pesquisa busca aproximação entre o real pensado e o real concreto: a práxis de comandantes diretores, diretores escolares, professores e estudantes dos colégios da Rede pública de Goiás,

Buscamos compreender a política de militarização como síntese dos complexos, como resultado de uma articulação de grupos conservadores e outros elementos. Para tanto, assumo como suporte metodológico os escritos de Triviños (2019), Pádua (2016), Gamboa (2018), Cury (1985), Gatti (2002) e Morosini (2021).

Considerando que a produção do conhecimento científico exige disciplina e rigidez metódica para a análise da realidade fenomênica como condição para o desvelamento da *coisa em si* e da essência da *coisa* - propõe-se uma análise dialética dos dados coletados na empiria, confrontando-os com os elementos obtidos nos documentos, resoluções e referências bibliográficas num esforço de compreender tal fenômeno, de desvelar as formas de *ser do ser*, do objeto. Busca-se ainda, confrontar contradições existentes nos documentos oficiais do MEC, nas legislações nacional e estadual balizadoras da educação nacional (CF/88, LDB/96, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional da Educação), com os documentos e dados obtidos no campo empírico.

A coleta dos dados ocorreu de duas formas - *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, no período de setembro a novembro de 2023 e presencial em três colégios da referida Rede de ensino. O levantamento destes, busca apreender e contextualizar a política de militarização dos colégios de Ensino Médio na Rede pública de ensino de Goiás, inserido-a numa agenda de controle social da juventude e de dominação dos estudantes. Para tanto, considerou-se as normativas das Resoluções CNS nº 196 de 10 de outubro de 1996, nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 07 de abril de 2016 – que primam pela garantia de respeito, dignidade, ética e sigilo dos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

A escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa priorizou os estudantes da terceira série do Ensino Médio por considerar a maturidade destes quanto às questões abordadas, bem como os diretores escolares, coordenadores pedagógicos e comandante-diretores dos colégios que ofertam a mesma modalidade de ensino na Rede, conforme apresentado no quadro abaixo e identificados por codinomes alfanuméricos.

No Eixo 1 - perfil dos sujeitos e formação - após organização dos dados, temos: o CD1 possui formação em Gestão em Segurança Pública e o CD2 possui formação em Ciências Biológicas. Ambos declaram não ter formação na área de gestão escolar. Dos sujeitos diretor escolar temos: todos têm formação acadêmica na área educacional (D1, D2 e D3 são pedagogos, D4 e D5 têm graduação em Letras). Quanto à qualificação específica na área de gestão escolar, D1 declara não possuir tal formação, enquanto D2 e D3 declaram ter cursado Administração e D4 e D5 declaram ter o curso de Pró-Gestão, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação/GO.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Local de atuação	Total de participantes por segmento	Codinome
Comandante diretor	Colégio militarizado (CEPMG)	2	CD1
			CD2
Diretor escolar	Colégios civis (CTP e CEPI)	5	D1 a D5
Coordenador pedagógico	Colégio militarizado (CEPMG)	1	CoordM1
	Colégios de tempo parcial (CTP)	4	Coord1 a Coord5
	Colégios de tempo Integral (CEPI)		
Estudantes	Colégios militarizados (CEPMG)	34	EM1 a EM34
	Colégios de tempo parcial (CTP)	16	E1 a E42
	Colégios de tempo Integral (CEPI)	26	
Família	Não se aplica	3	F1 a F3

Fonte: Construção da autora, 2023.

Dos Coordenadores-gerais, o CoordM1 tem formação em Pedagogia e, complementação pedagógica em Pró-Gestão (MEC/Undime) e curso de Coordenação Pedagógica (Consed/Seduc/GO). Os CoodC1, CoodC2, CoodC3 e CoodC4 têm formação acadêmica em Pedagogia. O CoodC2 tem formação complementar em Gestão democrática.

Quanto à escolha dos colégios participantes, inicialmente solicitei anuência da Secretaria de Educação de Goiás (Seduc/GO) e do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás e, posteriormente, de posse da autorização dessas secretarias para a realização da pesquisa, solicitei aos Centros Regionais de Educação (CRE) que compõem a estrutura da Secretaria de Educação de Goiás (Seduc/GO), o encaminhamento do questionário para os sujeitos. Assim, recebi um total de 91 respostas oriundas de 11 colégios da referida Rede, conforme apresentado a seguir no quadro 2.

Após o recebimento dos dados empíricos e identificar os colégios participantes da

pesquisa realizei a seguinte organização: a) o perfil dos sujeitos foi construído a partir das respostas dos sujeitos das 11 unidades escolares que nos enviam respostas; b) elegi um colégio por modelo de ensino – se CTP, CEPI ou CEPMG – para visita e observação das estruturas físicas, pedagógicas e estruturais; c) visitei os três colégios – um CTP, um CEPI e um CEPMG - ambos na cidade de Aparecida de Goiânia. No quadro baixo, apresenta-se os colégios dos quais recebi resposta dos estudantes.

Quadro 2 – Colégios e estudantes que responderam o questionário da pesquisa

Nº	Colégios	Cidade	Quantidade de respostas de estudantes
1	CEPMG Goiás Mansões Paraíso	Aparecida de Goiânia	16
2	CEPMG Vasco dos Reis	Goiânia	8
3	CEPMG Hugo de Carvalho Ramos	Goiânia	10
Total de respostas: 34			
4	CEPI Cruzeiro do Sul	Aparecida de Goiânia	11
5	CEPI Pedro Vieira janeiro	Bela Vista de Goiás	4
6	CEPI Cecília Meirelles	Goiânia	6
7	CEPI Integral Dr. Genserico Gonzaga Jaime	Anápolis	5
Total de respostas: 26			
8	CTP Presidente Costa e Silva	S. Luiz de Montes Belos	4
9	CTP Rui Barbosa	Aparecida de Goiânia	3
10	CTP Rocha Lima	Itaberaí	4
11	CTP atual Geraldo Batista Oliveira	Hidrolândia	5
Total de respostas: 16			76 respostas

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, a partir dos dados coletados.

O questionário e o roteiro da entrevista semiestruturada encaminhados aos sujeitos participantes via *link* de acesso ao Google Forms, abordava cinco eixos de análise, diferenciando-se somente conforme a posição ocupavam no cenário escolar (se estudante, coordenador pedagógico, diretor ou comandante-diretor), a saber: 1) perfil social, econômico, de raça, gênero e formação acadêmica e profissional; 2) gestão e participação dos sujeitos nos processos de gestão escolar; 3) disciplina e controle no espaço escolar; 4) direito à educação e 5) função da escola. Tal organização nos possibilitou analisar a participação na tomada de decisões no espaço escolar, a (in)existência de um perfil de alunos e de famílias atendidas nessas instituições de ensino e a presença/ausência de políticas de inclusão/exclusão, de coerção e de disciplinamento de professores e da garantia do direito à educação nestes colégios.

Para a análise dos dados coletados, busquei leis complementares, leis ordinárias, decretos, portarias, resoluções e outras normas jurídicas federais e do estado de Goiás, para apreender a sustentação jurídica e legislativa da entrega dos colégios públicos de

Ensino Médio para a responsabilidade da Polícia Militar deste Estado e confrontar os documentos reguladores e normatizadores do objeto com os princípios e fins da educação, conforme disposto no título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, nos artigos 2º e 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96, e no artigo 206 da CF/88. Abaixo, apresento o quadro síntese da legislação educacional basilar e os documentos norteadores da pesquisa.

Quadro 3 – Fontes documentais principais utilizadas na pesquisa

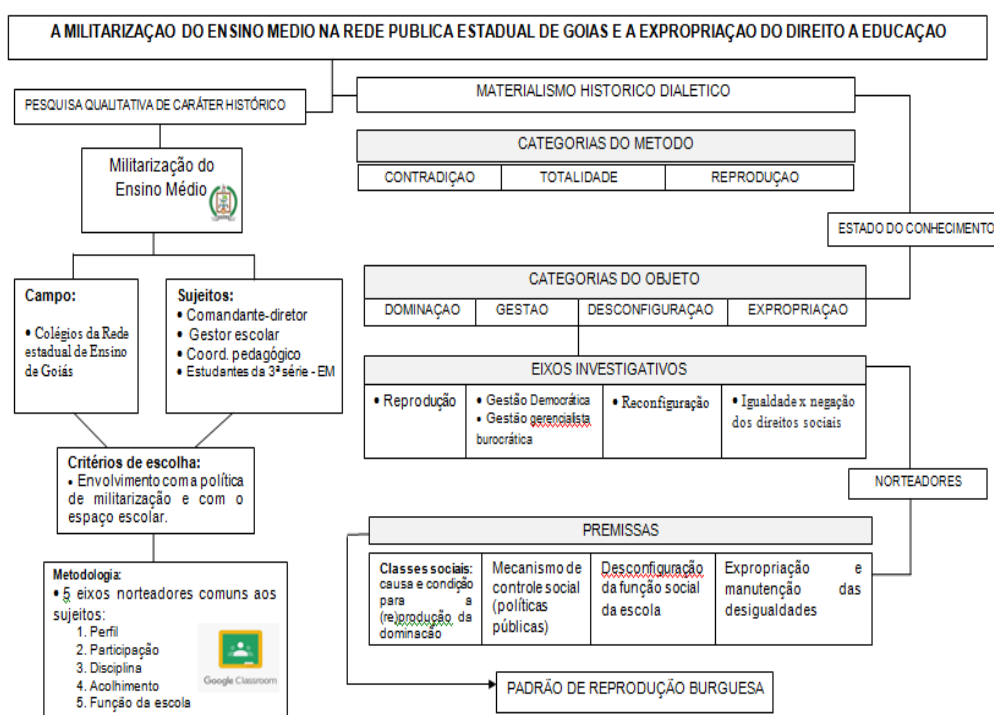
Fonte	Documento
Governo Federal	• Constituição Federal de 1988; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; • Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013; • Plano Nacional da Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014 • Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 1990; • Ementa Constitucional 101/2019, que acrescenta o parágrafo 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos estados, do Distrito Federal e dos territórios o direito à acumulação de cargos públicos, prevista no art. 37, inciso XVI, da CF/88. • Piso Salarial do Magistério – Lei 11.738 de 2008, que instituiu piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; • Decreto Federal nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019, que institui uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM); • Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que cria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). • Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do programa nacional das escolas cívico-militares - Pecim em 2021, para implementação das escolas cívico-militares - Pecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. • Projeto de Lei nº 4.938, de 2019, que acrescenta o art. 24-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para disciplinar a gestão cívico-militar nas escolas públicas de Educação Básica.
Governo do estado de Goiás	• Lei nº 20.763, de 30 de janeiro de 2020, que convoca militares da reserva ativo da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás para atuação nos CEPMG e nas escolas cívico-militares e dá outras providências. • Decreto nº 9.902, de 7 de julho de 2021, que delega à Secretária de Estado da Educação a competência para celebrar com a União o Termo de Adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. • GOIÁS, Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2023 • GOIÁS, Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2024 • GOIÁS, Plano Estadual de Educação. 2015. • Goiás, Plano Plurianual, 2020. • Goiás, 2024. Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de educação de estado de Goiás. • GOIÁS, Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica, 2022.
Empresariais	• Carta aberta à sociedade brasileira: O País Exige Respeito; a Vida Necessita da Ciência e do Bom Governo, 2021.
Religiosos	• Pacto Educativo global e para o Brasil. • Nota de Repúdio do Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos do Paraná, contra a militarização de mais de 200 escolas da Rede Pública estadual.
Entidades de representação social (Associações, Comitês científicos, Sindicatos)	• Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). • Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). • Sindicato dos trabalhadores na UFES
CEPMGs	• Projeto Político Pedagógico (PPP) • Regimento Interno

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Esses documentos expressam parte da política de militarização dos colégios de Goiás na perspectiva de Alves (2018), evidenciam os arranjos políticos, a exclusão dos estudantes e o desvirtuamento da escola pública, à medida que investe em um modelo excludente, contraditório, discriminatório e eleitoreiro de educação.

O caminho percorrido para a escrita desta tese pauta-se na concepção da produção do conhecimento como prática social historicamente produzida pelo sujeito num determinado tempo histórico (Marx; Engels, 2008) e privilegia as interrogações advindas da criação intelectual. Nas palavras de Costa (2021), a produção do conhecimento é permeada pelo movimento dialético, segundo o qual sempre que se produz um novo conhecimento, também se inventa um novo e peculiar caminho. Desse modo, construí o caminho a ser percorrido e procurei explicitar o método histórico dialético eleito conforme apresentado no Infográfico 1.

Infográfico 1 – Estrutura da pesquisa



Fonte: construção da autora, 2022.

Assim, amparada em Marx (2017), que afirma “ a investigação tem que se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real” (Marx. K. *Pós-facio da segunda edição*. O Capital, livro I.p.9-.2017), P rocuero, agora, no modo de exposição sistematizar a escrita da tese em ações distribuídas em quatro momentos: 1) levantamento de documentação e de referencial teórico

para diagnóstico; 2) coleta de dados no campo empírico e 3) confronto, organização e sistematização dos dados levantados, e confronto com referencial teórico, documentos oficiais balizadores do objeto e a 4) elaboração escrita voltada para a produção do conhecimento novo.

Para tanto, a tese foi organizada em quatro capítulos.

O capítulo 1, intitulado *Fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam a política e o processo de militarização das escolas públicas*, aborda a relação de dominação, mando, sujeição e obediência que permeia as relações sociais e de (re)produção na sociedade capitalista e suas expressões nos movimentos conservadores políticos, partidários e religiosos, com ênfase a partir dos anos de 1990 em diante. Contextualiza a dominação como parte de uma totalidade de processos e de mecanismos sociais e econômicos que constituem e são constituídos nas relações sociais e de (re)produção das condições materiais da vida humana para a discussão do objeto da pesquisa: a militarização do Ensino Médio na Rede pública de Educação Básica do Estado de Goiás.

O capítulo 2, *Militarização da Educação Básica na Rede Pública de Goiás*, analisa a política e as diretrizes estruturais, organizacionais e pedagógicas da Rede Estadual de Educação do estado de Goiás e a coexistência de um subsistema de colégios militarizados intrínsecos a essa, passando, para tanto, pela análise do documento *Projeto de nação – o Brasil em 2035* e sua estreita aproximação com o Regimento Escolar Interno dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG).

No capítulo 3, *Gestão escolar e controle disciplinados em colégios de tempo parcial, tempo integral e colégio militarizado* destrincha dados empíricos representados nas vozes dos sujeitos participantes quanto ao processo de participação desses na gestão escolar, os mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos e das mentes em meio ao discurso e práticas estatais que evidenciam processos disciplinares e o avanço de políticas de controle e de alinhamento aos interesses de grupos dominantes.

Por fim, no capítulo 4, intitulado *Expropriação do direito à Educação: desconfiguração e reconfiguração da escola de Ensino Médio em Goiás*, busca-se apreender a expropriação do direito à educação e a reconfiguração das funções da escola pública por meio dos dados empíricos levantados nos eixos 4 (Direito à educação) e 5 (Função da escola pública), na legislação e na produção científica, com vistas a descortinar a aparência e a essência da política de militarização do Ensino Médio na Rede pública de Goiás. Aprofunda-se a análise da educação como direito constitucional e faz-se a defesa da escola pública como bem público e como um avanço civilizatório na história humana.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS QUE SUSTENTAM A POLÍTICA E O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Manda quem pode, obedece quem tem juízo.

(Ditado popular)

Esse ditado popular expressa o autoritarismo e a sujeição e exprime a impossibilidade de reação dos sujeitos que ocupam uma posição hierárquica, econômica e socialmente inferior aos detentores do poder. Nele, associa-se a obediência à condição de *ter juízo* e a ausência dessa qualidade moral a produtores de balbúrdia.

O regime democrático no Brasil é trepidante e, de tempos em tempos, a cultura da obediência ressurge com mais força. Passados os anos de redemocratização e consolidação da República, novas políticas acenam para o conservadorismo eflertam com o autoritarismo.

Nesses termos, políticas públicas educacionais de controle camufladas com *slogans* de qualidade total, educação para todos, produtividade, competitividade, flexibilidade, inclusão, uma ponte para o futuro, dentre outros, naturalizam o modo *nãoreflexivo* de como a ordem das coisas parecem intocáveis – condição indispensável para a manutenção das formas elementares de dominação. Marchar, sentar, apontar, determinar, mandar, fazer, empenhar, cumprir, informar, são exemplos de imperativos predominantes na definição de políticas de gestão, currículo e regimentos escolares de caráter conservador, astúcias do capital em tempos contemporâneos, nas quais manda quem tem os meios de produção materiais, tecnológicos e ideológicos para sujeitar e posicionar as pessoas, e obedece quem tem a sujeição como condição para a (re)produção da vida material e social, apesar de ver na formação escolar, possibilidades de transformação e justiça social.

Nesse capítulo, aborda-se a relação de dominação, mando e obediência que permeia as relações sociais e de produção na sociedade capitalista e suas expressões nos movimentos conservadores políticos, partidários e religiosos, com ênfase a partir dos anos de 1990 em diante. Contextualiza-se a dominação como parte de uma totalidade de processos e de mecanismos sociais e econômicos que constituem e são constituídos nas relações sociais e de (re)produção das condições materiais da vida humana, conforme assinalado por Karl Marx (2001).

O objetivo específico do capítulo é discutir os fundamentos teóricos marxistas que contribuem para explicar o processo de retomada do movimento conservador no Brasil, a partir dos anos de 1990, conforme Behring (2003), e a política de militarização de escolas públicas de Educação Básica. Para tanto, parte da seguinte questão investigativa: quais são e como os fundamentos teóricos e epistemológicos marxistas contribuem para explicar o processo de retomada do movimento conservador no Brasil e como eles influenciam e se relacionam com a política de militarização de escolas públicas de educação básica?

O capítulo tem como premissa teórico-metodológica, a compreensão de que a divisão social dos homens em classes dominantes e dominadas tornou-se condição para a reprodução da hegemonia burguesa, e analisa a lógica capitalista da relação de dominação do homem pelo homem como condição para a manutenção de privilégios e conservação de poder por parte da classe dirigente (Marx, 2001).

Para a discussão, apontam-se os estudos de Marx e Engels (2001; 2008), Costa (2021), Cury (1986), Shiroma, Campos e Garcia (2005), dentre outros. Por sua vez, a discussão sobre a militarização da Educação Básica pública em Goiás busca suporte teórico nas pesquisas de Alves e Toschi (2019), Brasil (2021a), Ferreira (2018), Cafardo e Jansen (2018), sendo, ainda, complementadas com indicação de filmes e documentos oficiais dos *sites* das instituições.

1.1 - Fundamentação teórico filosófica assentada no materialismo histórico dialético

O ato de pesquisar se constitui em um exercício de reflexão sobre a realidade, sobre a práxis humana¹⁰ e sobre o posicionamento político, epistemológico e metodológico, elementos que se desencadeiam de forma indissociável, num movimento histórico cheio nuances e contradições, conforme esclarece Pádua (2016), os quais assumo como pesquisadora. O trabalho de pesquisa requer, como afirma Masson (2007), além do delineamento do projeto e do corpo teórico que serve de norte na análise do objeto, de modo a dar a esse forma e significado, a compreensão da escolha do método de análise que, aplicado à

¹⁰O termo práxis é de origem grega e significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. O conceito de práxis tem suas raízes nos pensamentos de Aristóteles, embora seja relacionado com frequência ao pensador alemão Karl Marx, que aprofundou seu uso e definição, colocando este termo como um dos elementos principais do materialismo histórico dialético (Equipe editorial de Conceito.de., 2019). Em Marx, a expressão práxis humana é usada para se referir a atividade do homem que o diferencia de todos os outros seres. É “entendida como a coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana ou auto transformação” (Alves, 2010, p. 7). Ainda para o pensamento marxista, a práxis humana é usada para descrever a interação entre o homem e a natureza e as alterações nessa em razão da ação prática humana sobre ela, gerando transformação e, por conseguinte, mudança.

pesquisa, contribuem para a apreensão do objeto.

Compreende-se o processo de militarização de escolas públicas de Educação Básica como um mecanismo de dominação dos cidadãos e desejo da classe dominante de controlar social, econômica e ideologicamente uma geração de jovens e adolescentes trabalhadores, formatando-os e padronizando-os por meio da retirada de direitos sociais e da diminuição crescente de oportunidades de formação integral. Questiona-se: como interpretar as reformas educacionais, desde a década de 1990, direcionadas para gestão da educação, gestão escolar, sistemas de avaliações externas, privatização e formação docente?

Nesse caso, torna-se necessário entender a lógica racionalista e instrumental para além da esfera restrita da economia e destrinchar as funções do Estado capitalista como alavanca de expansão do mercado. O Estado neoliberal cria outros e novos dispositivos de regulação institucionais que o consubstanciam em situações de concorrência, competitividade, flexibilidade, mensurar o desempenho, cujo efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições sociais, transformá-los em consumidores e empreendedores de si mesmo.

De acordo com Dardot e Laval (2016), as bases da racionalidade estatal desde 1980 em diante estão ancoradas na concorrência integral em todos os âmbitos, adquirindo uma dimensão totalizadora, abarca o Estado e todas as esferas da existência humana. A construção dessa nova racionalidade, ou razão-mundo, segue os seguintes passos:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 379).

Ainda para os autores, não é apenas o Estado que se adequa a essa nova racionalidade neoliberal, mas toda a sociedade passa a ser concebida como um mercado, no qual cada sujeito é uma empresa que está em contínua concorrência. Essa nova racionalidade passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “[...] o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, p. 322). Assim, a competição introjeta-se até na esfera da subjetividade dos indivíduos. A vida passa a ser mediada pela lógica empresarial, um capital a ser continuamente valorizado, o indivíduo é empreendedor de si mesmo.

Ao interpretar as reformas educacionais desde 1990 percebe-se que são marcadas pelos princípios neoliberais gerencialistas. São reformas sustentadas pelas ideias de progresso,

de inovação, de eficiência, de melhoria da qualidade e de avanços tecnológicos na gestão dos sistemas e dos processos educativos. O cálculo econômico, o gerencialismo, a padronização dos processos e serviços, os resultados quantitativos, a concorrência, os treinamentos ou as capacitações fazem parte de um grande movimento político-administrativo que afeta todos os setores e as instituições públicas e privadas. Prevalece a lógica da racionalidade neoliberal para organização e regulação das instituições de que ofertam os serviços sociais.

Nesse movimento histórico, parte da oferta de uma escola pública de qualidade, laica e comprometida com o respeito à gestão democrática, à liberdade de expressão, apreço à tolerância, à diversidade e vem sendo militarizada e direcionada por diretrizes organizacionais e pedagógicas conservadoras, evidenciando assim, aproximação dos grupos específicos – militares, religiosos e empresários – e com a racionalidade e dominação.

Os autores Pádua (2016), Triviños (2019) e Masson (2007), sinalizam a necessidade da disciplina¹¹ e do rigor metodológico como requisitos que auxiliam a discussão sobre o método e seus fundamentos, o que possibilita “uma revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta” (Masson, 2007, p. 105). Também para esses autores, o método é um conjunto de caminhos percorridos pelas ciências para a produção dos seus conhecimentos. E, diante de múltiplas perspectivas epistemológicas e teórico-filosóficas constituídas no decorrer da história da ciência e do homem como ser social, proponho realizar uma análise embasada teórica, crítica e metodologicamente no pensamento marxista e em seu método: o materialismo histórico dialético (MHD).¹² A escolha dessa linha de análise decorre de minha trajetória de vida e luta em defesa do direito à educação pública para todos os que dela necessitarem, indistintamente.

Para Engels (1976), a concepção materialista do materialismo histórico dialético parte do princípio de que a matéria (o concreto pensado) vem primeiro e dela decorre a consciência. Em consonância com o pensamento de Engels, Marx (2001), Engels enfatiza a materialidade das condições de (re)produção da vida humana na formação da consciência, o *ser social*.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados,

¹¹Triviños (2019, p. 15), compreende a indisciplina a que faremos referência como sendo a “ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos”.

¹² Embora Marx não tenha escrito um tratado sobre *Método de análise das Ciências Sociais*, mas tenha se dedicado a compreender a economia política alemã (Húngaro, 2014), faz referências às obras: *A ideologia Alemã* (Marx; Engel, 2007), *Miséria da Filosofia* (Marx, 2009), Introdução de 1857 (Marx, 1982), Prefácio e Posfácio à segunda edição de *O Capital* (Marx, 2013). O materialismo histórico dialético apoia-se na compreensão de que é a partir da relação humana com a natureza, como o outro, com o trabalho que as coisas e relações são construídas e, num movimento dialético e transformador.

imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2001, p. 19-20).

Marx assume a concepção materialista a partir do envolvimento com os problemas sociais da Alemanha durante o século XX e desnudados no jornal diário *Nova Gazeta Renana* (*Rheinische Zeitung*)¹³, posicionava-se sobre o interesse privado, a miséria, o comunismo, as relações entre a filosofia e o mundo - Marx acabou se envolvendo em inúmeras polêmicas, dentre elas o furto de madeiras no Rio Reno.¹⁴

O materialismo histórico dialético é uma concepção filosófica de negação da religião e do mundo metafísico e da afirmação da existência humana e de suas condições de sobrevivência a partir de condições concretas e materiais que, em constante movimento, constituem e (re)produzem as condições de existência da vida humana.

A materialidade ocupa, nessa concepção, o meio de explicação dos fenômenos sociais, mentais, históricos da realidade e parte do princípio de que a matéria (em seu sentido físico) determina a formação da consciência. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 2003, p.5). Essa concepção de análise da realidade considera que é a partir das relações humanas com a natureza que essas se constroem e simultaneamente, podem ser alteradas. Afasta-se, portanto, das concepções que dão caráter predeterminado à história das coisas que são construções humanas e que, portanto, negam a atuação do ser humano concreto como o sujeito e o objeto da história, simultaneamente (Marx, 2009).

Amparados na concepção marxista da presença da materialidade na formação humana, em que a consciência humana (*ser*) é determinada pelas condições materiais de (re)produção da vida humana, também Masson (2007), Frigotto (2017), Frigotto (2010) e Húngaro (2017),

¹³ “A *Nova Gazeta Renana* (NGR) foi a público no dia 1º de junho de 1848, em Colônia, cidade da região da Renânia, no contexto da chamada *Primavera dos Povos* – insurreição democrática popular iniciada em Paris, se desdobrando na Revolução Alemã – e teve suas atividades encerradas pela repressão reacionária do kaiser Frederico Guilherme IV, em 19 de maio de 1849.” (Costa, 2021). Para José Paulo Netto (2020) *apud* Costa, (2021), biógrafo brasileiro de Marx, em meados de 1948, a NGR foi o centro diretivo político-ideológico da Liga e dos trabalhadores da cidade de Renânia.

¹⁴ Esse episódio marcou a passagem das reflexões de Marx da política pura para o socialismo, conforme nos aponta Engels: “Sempre ouvi Marx dizer que foi pelo estudo da lei sobre o furto das madeiras e da situação dos camponeses da Mosela que ele foi levado a passar da política pura para o estudo das questões econômicas e, por isso mesmo, para o socialismo” (Engels, *apud* Michael Löwy, 2017). Essa questão é apresentada na abertura do filme *O jovem Karl Marx* (Ver Quadro 4).

afirmam que o conteúdo precede a forma¹⁵ em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições materiais da existência humana.

Na perspectiva marxista, o caráter histórico do método decorre da compreensão de homens e mulheres como produtores da sua história, “numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”, como esclarece Frigotto (2010 p.77).

Segundo a perspectiva histórica, ao estabelecer relações de produção com a natureza e com outros homens, esses criam entre si relações mútuas, de domínio, de subordinação, transitórias. Porém, qualquer que seja seu caráter, as lutas de classes só podem acontecer com a presença de homens e mulheres que, assim, constituem-se a si próprio e constroem a história humana.

Na produção os homens não atuam somente sobre a natureza, mas atuam também uns sobre os outros. Não podem produzir sem associar-se de um certo modo para atuar em comum e estabelecer um intercâmbio de atividades. Para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações, e através destes vínculos e relações sociais, e só através deles, é como se relacionam com a natureza e como se efetua a produção.”(Marx, e Engels, 1849, p. 429).

Assim compreendido, o sistema de produção da vida material condiciona o processo de constituição da vida social, política e espiritual dos homens e interferem, segundo o materialismo histórico, na formação da consciência e na história.

Ocorre, porém, ainda segundo a teoria marxista, que os homens não fazem a história independente das condições materiais de existência; De acordo com esta, a história humana é condicionada e determinada pela materialidade, na qual “não é a consciência do homem que determina sua existência, mas, ao contrário, sua consciência social é que determina sua consciência” (Marx; Engels, 2001, p. XXI). Ainda para esses autores, para que os homens possam fazer história, necessitam, absolutamente em primeiro lugar, de condições materiais (alimentação, vestuário etc.). Em síntese, a construção da história humana está condicionada ao substrato material. Em busca de tais condições, nas lutas sociais, na produção, eles constroem sua história.

Marx considera o homem como sujeito e objeto da história num movimento concomitante, ao estabelecer relações sociais de acordo com a sua produtividade material. Esses mesmos homens, nas palavras de Marx (2001, p. 98), “produzem também os princípios,

¹⁵Marx chama de *conteúdo* o aspecto material da vida humana, as condições exteriores ao homem, ao *ser*. Por sua vez, define *forma* como sendo os fenômenos ligados ao campo das ideias, à consciência.

as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais.” Dialogando com Marx, Lefebvre (1991), acrescenta que, nesse movimento de luta pela sobrevivência, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não), encontra-se a materialidade da história humana.

Disso decorre o caráter histórico do método de Marx, conforme evidenciado na lei da dialética materialista:¹⁶ a recusa do predeterminismo na construção da história da humanidade e a compreensão de que essa se constrói e desconstrói continuamente, a partir das condições materiais da reprodução da vida humana. Para Costa (2021), a lógica dialética materialista em que se apoia a concepção teórico-metodológica de Marx, caracteriza-se pelo duplo movimento das relações internas dos fenômenos, pelas contradições que movimentam o processo histórico da humanidade dentro de uma totalidade. Costa acrescenta ainda que, na busca pela superação da lógica metafísica dos conceitos de maneira estática, separados uns dos outros, independentes da realidade real concreta, a dialética estuda as contradições internas do objeto e as concebe como indissociáveis.

Em oposição aos metafísicos que erigiram o isolamento entre sujeito e objeto e negaram a correlação de força nos fenômenos sociais reais e, aos idealistas que deduzem uma realidade que se concretiza por si só, independente da ação humana, como esclarecido por Cheptulin (2004), o materialismo de Marx concebe a ação prática humana a partir das relações sociais e de produção da vida material que estabelecem com essas um movimento constante, porém, não linear. A lógica da dialética materialista compreende a realidade humana material-concreta num constante movimento de *vir a ser*, uma verdade incompleta que está sempre em movimento de (des)construção e reconstrução. Não é uma verdade dada e acabada, mas uma verdade que *é e não é* ao mesmo tempo, numa constante busca por “revelar e explicar as contradições ocultas que as lógicas clássicas, devido aos seus limites, não consideram” (Costa, 2021, p. 5). Nesse sentido, Schaefer (1985, p. 40-41), esclarece que

O modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essências eternas, fixas e independentes. Se há uma essência na realidade objetiva ou

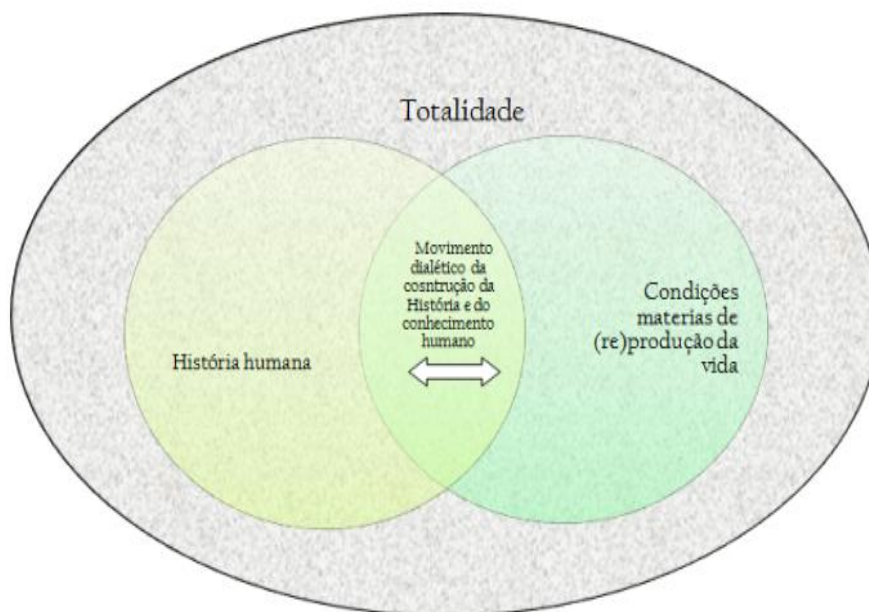
¹⁶“A palavra *dialética* vem do grego *dialogos*, que quer dizer diálogo ou polêmica. Os antigos entendiam por dialética a arte de descobrir a verdade evidenciando as contradições implícitas na argumentação do adversário e superando essas contradições. Alguns filósofos da antiguidade entendiam que o descobrimento das contradições no processo discursivo e o choque das opiniões contrapostas era o melhor meio para encontrar a verdade. Esse método dialético de pensamento, que mais tarde se fez extensivo aos fenômenos naturais, converteu-se no método dialético de conhecimento da natureza, consistente em considerar os fenômenos naturais como sujeitos a perpétuo movimento e transformação e o desenvolvimento da natureza como o resultado do desenvolvimento das contradições existentes nesta última, como o resultado da ação mútua das forças contraditórias no seio da natureza” (Stálin, 1938, s.p.).

subjetiva, esta é dinâmica, contraditória, relacional, ou seja o que for, contando que não imutável eterna, etc., como a vê a metafísica.

Assim compreendido, o materialismo histórico dialético busca ir além das concepções do sujeito ahistórico “fruto de uma determinação irrefutável da realidade, revelando pelo movimento histórico das contradições e mediações sócio-históricas, assim como *a relação homem-natureza* constrói a história dentro de uma totalidade” (Costa, 2021, p. 9).

O materialismo histórico dialético entende e analisa tanto a construção da história humana quanto a construção do conhecimento por ela produzido, a partir de um movimento contraditório, não linear, que não se submete ao subjetivismo (ação dos sujeitos) nem ao objetivismo (fenômenos da natureza), mas ao movimento da descoberta das “contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese)” (Gadotti, 1997, p. 15). Logo, o materialismo histórico dialético pode ser entendido no movimento tese – antítese – síntese.

Figura 1 – Movimento dialético na construção da história humana



Fonte: Construção da autora a partir de leituras, 2022.

Assim, compreende-se que todo ser social constitui-se na existência material objetiva a partir das relações que estabelece com a totalidade dos fenômenos, e nessa, com os fenômenos históricos e as condições materiais de reprodução da vida. É por meio desse movimento das relações internas dos fenômenos, das contradições e mediações que os homens tomam consciência de si e se constrói a história.

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança (Cury, 1986, p. 33).

Mais adiante, Cury acrescenta:

O homem é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido), o que possibilita o conhecimento da mesma. [...]. Ignorar, na dialetização base-superestrutura, no movimento de suas relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico no conjunto das relações sociais é tornar a totalidade uma abstração (Cury, 1986, p. 37-38).

Desse modo, proponho a análise da política de militarização das escolas públicas de Educação Básica no ensino público de Goiás (2019-2023), tendo por base os princípios da dialética materialista de Marx: a) princípio do contínuo movimento da história humana e do próprio homem como ser social; b) princípio da luta da unidade dos contrários; c) princípio da mudança qualitativa e; d) totalidade dos processos sociais, as quais abordo abaixo.

- *Princípio do contínuo movimento da história humana e do próprio homem como ser social.* Este princípio foi abordado por Marx no Posfácio de seu livro *O Capital*, ao afirmar que

A dialética [...], na sua forma, racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque enfim, nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária (Marx, 1968, p. 17).

Para o autor, num movimento constante e de caráter transitório, o real existente nega-se a si mesmo, pois está inserido num movimento de permanente transformação, no qual nada é eterno, mas modificado a partir da materialidade de manutenção da própria vida humana. Segundo Marx, na dialética materialista inexistente o absoluto, eterno, fixo na vida humana, mas tem-se a compreensão de que a história humana é marcada por processos temporais em constante movimento e transformação. “Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.” (Lowy, 2013, p. 14). A interferência das transformações sociais na (re)produção da subsistência humana constitui um importante elemento na historicidade do método marxista, tanto no plano

material quanto no racional, pensamento percebido na introdução do livro *Crítica á economia política*:

até as categorias abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são contudo, na determinidade dessa abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites destas. (Marx, 1982a, p. 17)

- *Princípio da Totalidade*. Este princípio foi explicitado por Marx no Prefácio de a *Crítica da Economia Política*, no qual nega a possibilidade de análise e compreensão da realidade ou de aspectos dessa, bem como fatos ou fenômenos sociais de forma isolada dos demais processos da sociedade como um todo, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou ideológicos. Para o autor, os processos sociais estatais, e as relações jurídicas

não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de ‘sociedade civil’ (Marx, 1982b, p.25).

Para Marx, o princípio da totalidade dos processos sociais e econômicos nega a interpretação da realidade a partir de si mesmo, de sua aparência, recomenda a análise a partir da estrutura (base econômica) e da superestrutura (instituições) do poder estatal como forma de compreender as relações materiais da vida humana e afirma a natureza infinita e inesgotável da realidade. Para Marx,

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1982b, p.25).

Complementado a discussão, Cotrin (1997, p. 260), afirma a existência de uma cadeia de relações em que “nenhum fenômeno pode ser explicado isoladamente [...]. Separado do processo, o fenômeno torna-se totalmente desprovido de real significação”. Logo, o princípio da totalidade nos permite “a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto” (Lowy, 1998, p. 16).

- *Princípio da luta da unidade dos contrários.* Segundo Marx (1982b), o pensamento linear não consegue explicar o homem, nem a história, porque, ao fazê-lo, somente narra um lado daquela. Para o autor, a compreensão da realidade real, do concreto, somente é possível a partir das contradições presentes na materialidade da vida humana e nas relações sociais que ela estabelece, evidenciando-se assim, a existência de um paradoxo na contradição, pois existem elementos interligados dentro da sociedade.

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 1982b, p.25-26).

Nessa perspectiva, entende-se que estruturas, dinâmicas e conexões do objeto excluem-se mutuamente, mas uns não podem existir sem os outros. Nas palavras de Gadotti (1983, p. 15), “a transformação só é possível por que, no seu interior, coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”. Também para Coutinho (1998, p. 46), o princípio da luta dos contrários “não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes, a diferença entre elas [...] como a união entre elas [...] se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade.”

Assim, a formação do sujeito é determinada por meio de suas relações materiais e sociais, pelas contradições desse movimento, inseridas numa totalidade de fatores e processos. Para Marx, o “modo de produção material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1982b, p.25). Além da base material e econômica, a formação do ser é condicionada, também, pela contradição dos processos dessa formação.

- *Princípio da transformação da quantidade em qualidade.* Qualidade e quantidade dialogam diretamente nas relações dialéticas na realidade humana. Segundo esse princípio, a quantidade implica uma qualidade do objeto ou do produto e vice-versa, em que as alterações produzidas no objeto estão ligadas ao acréscimo ou à subtração da quantidade de matéria, em função da qualidade.

Na natureza, todas as diferenças qualitativas se baseiam, seja em uma composição química diferente ou em diferentes quantidades ou formas de movimento (energia) ou, coisa que acontece quase sempre, em ambas. Torna-se, portanto, impossível modificar a qualidade de um corpo, sem fornecer-lhe ou tirar-lhe matéria ou

movimento, isto é, sem provocar uma mudança quantitativa no corpo em questão (Engels, 1976, p. 32).

Logo, quantidade e qualidade não podem ser compreendidas separadamente, mas como faces de um mesmo processo, pois representam aspectos de um mesmo objeto. As modificações entre quantidade e qualidade de determinado objeto alteram também o próprio objeto. Nas relações sociais, a automação por máquinas com o objetivo de diminuir a quantidade de trabalhadores exemplifica como esse princípio altera as relações materiais de reprodução da vida humana.

Assim, amparada na dialéticamarxista, vê-se que,a realidade evidencia parte dos fenômenos que a compõem, por meio da legislação, documentos e dados empíricos das escolas, busca-se compreender o processo de militarização no Ensino Médio na rede pública de ensino de Goiás. Para tanto, elegeu-se três categorias específicas do materialismo histórico dialético¹⁷—totalidade, reprodução e contradição — que mais se manifestaram na análise do oibjeto, para compreender o fenômeno da militarização como resultado e resultante de uma totalidade de fatores com foco na reprodução das estruturas capitalistas existentes no estado de Goiás.

1.2 – Categorias de análise basilares do método científico

As categorias analíticas constituem-se como uma base para a análise e compreensão da realidade e não são dadas por princípios lógicos, mas desenvolvidas ao longo das relações que os seres humanos estabelecem. Elas surgem, conforme Marx (1985), da abstração do real e de sua compreensão enquanto fenômeno e têm como uma de suas diversas finalidades, a possibilidade de análise tanto na relação homem-natureza, quanto na relação do homem como ser social na sociedade, em que “tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, existe graças a um movimento qualquer.” (Marx, 1985, p. 52). Para o filósofo, as categorias não têm fim em si mesmas, mas alteram-se de acordo com a realidade social, e são somente válidas com a participação humana direta, pois “assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (Marx, 1982, p. 105). Ou seja, as categorias esvaziam-se quando desvinculadas da realidade e do movimento dialético de (re)produção material da vida humana.De igual modo, para Cury (1985), as categorias

¹⁷Sobre as leis e categorias do materialismo histórico dialético, ver Costa (2021), Schaefer (1985), Cheptulin (1982), Masson (2007), Marx (2001), Cury (1986), dentre outros.

utilizadas isoladamente perdem seu sentido e têm sua capacidade de explicar o real, comprometida. Para o autor, elas

não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (Cury, 1985, p.22).

Também para Paulo Netto (2011), a dinâmica da constituição do ser social e da sociedade não é linear, mas contraditória e meandrosa, envolve os meios de produção capitalistas e todas as mazelas do ser social enquanto integrante deste sistema capitalista. Paulo Netto afirma o caráter histórico e transitório das categorias de análise, o que lhes garante a análise de determinado período, fato ou fenômeno social em determinado tempo histórico. Para o autor,

As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida (Paulo Netto, 2011, p. 46).

De acordo como o pensamento marxista, as categorias antológicas de formação do ser, são formas históricas e transitórias. Como todo ser social é, na concepção de Marx, um ser material, as categorias têm a função de refletir sobre o concreto, criando-se, assim, o concreto pensado, que dá sentido à realidade social. E mais, como o concreto pensado está em constante movimento e interligado a uma totalidade de processos, também as categorias interligam-se entre si e não podem ser compreendidas isoladamente, apesar de conterem, cada uma, uma essência. Sobre essa, Cheptulin esclarece:

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva (Cheptulin, 1982, p. 5).

Assim, considerando as sucessivas aproximações, elegi as categorias analíticas do materialismo histórico dialético – totalidade, contradição e reprodução – como ferramentas de

análise para apreender o entrelaçado de processos que culminaram no surgimento e na legitimação do processo de militarização de escolas públicas nesse estado.

- *Totalidade.* Segundo Cury (1985), essa categoria é um complexo de processos, ações, fenômenos e contradições que vai do menor ao mais abrangente objeto na sociedade capitalista, sendo, assim, a síntese da rede dialética da sociedade ou do objeto. É um elenco constitutivo entre o real pensado e o real concreto. Esta categoria se relaciona diretamente com a contradição dos processos sociais e econômicos e se caracteriza por ser inacabada, ou seja, não uma totalidade definitiva, haja vista que a sociedade, os processos e as contradições estão em constante movimento. Ainda para o autor,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (Cury, 1985, p. 35).

A totalidade representa a síntese da produção de uma sociedade, formando o todo, mas vive em um processo de constante mutação, acompanhando, assim, o processo dialético social e econômico da sociedade. Além disso, é determinada, também, pela práxis humana, em que “a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética, [...] onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis.” (Cury, 1985, p. 38).

Também para Kosik (2011, p. 44), “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta.” Ou seja, não é um método de pesquisa, mas a verificação dos possíveis motivos pelos quais o objeto se constitui como tal. Como as demais categorias do materialismo histórico dialético, a totalidade não pode ser compreendida desvinculada do movimento histórico, uma vez que faz parte do processo de reprodução, ela própria, das relações humanas.

Kosik (2011) e Cury (1985), ao analisar o princípio da totalidade, afirmam que ela é a síntese do complexo dos complexos, contribui para a compreensão da realidade ligada ao seu movimento e possibilita ao pesquisador, explicar o objeto a partir de suas mediações, determinações e contradições.

• *Contradição.* Segundo Cheptulin (1982, p. 283), na busca pela essência do objeto deve-se “extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação)” e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento.” Para o autor, “é a contradição, a unidade e a ‘luta’ dos contrários” que permite ao pesquisador compreender o processo de formação do objeto. Assim, pode-se dizer que a existência da contradição ocorre onde há movimento, sendo ela, o próprio eixo desse movimento. Na concepção marxista, a contradição nos processos sociais de (re)produção da vida material humana se deve aos fenômenos sociais que, submetidos a variáveis distintas, não se solucionam por si só. Neste sentido, Cury esclarece que

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1985, p.30).

Segundo a dialética materialista marxista, a sociedade está em constante contradição, justamente por que o movimento na sociedade é constante e infinito. Ou seja, uma sociedade composta por formas diversas de pensamento, políticas distintas e antagônicas, propriedade privada, livre arbítrio, pressão para produtividade e formas variadas de trabalho, não pode ser uniforme em suas relações, mas marcada pela contradição em tais processos.

Cury (1985, p. 33) reflete que “na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança”. Todavia, apesar do evidente movimento dos contrários presente nas formas de (re)produção da vida material, essa não é marcada apenas por processos contraditórios. Para Cheptulin, embora a contradição seja evidente e latente, “o caráter contraditório é universal, mas ele não é a única forma de ligação. Na realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência” (Cheptulin, 1982, p. 291).

• *Reprodução.* A teoria da reprodução em Marx refere-se à maneira como as condições materiais de produção e as relações sociais são mantidas e perpetuadas ao longo do tempo. Marx argumenta que a produção dos meios de existência (como alimentos, roupas, moradia) é fundamental para a vida humana e que essa produção é condicionada pelas

relações sociais e pela divisão do trabalho. Essas relações e a divisão do trabalho, por sua vez, são moldadas pelo modo de produção dominante em uma sociedade, como o capitalismo.

Marx destaca que a reprodução das condições materiais de produção envolve não apenas a produção de bens, mas também a reprodução das relações sociais que sustentam o sistema econômico. Isso inclui a reprodução da força de trabalho e das condições que permitem a continuidade do processo produtivo, como a propriedade privada e as instituições políticas e jurídicas que a protegem. O capital está em constante manutenção, tanto quanto ao acúmulo de bens e da propriedade privada quanto à própria ideologia como forma de autopreservação e manutenção das estruturas de funcionamento, conforme esclarece Cury (1985, p. 28). Para este autor, a “categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”.

Diferentemente da totalidade que é a síntese das contradições, a reprodução acontece justamente por ignorar as contradições nos processos de produção da vida material dos homens. A reprodução dos processos e da sociedade só acontece quando esta desconsidera suas contradições e fomenta a continuidade das desigualdades como condição para a manutenção da estrutura dominante. Ainda para o autor, “a reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação” (Cury, 1985, p.42).

A reprodução, além de materialista no sentido de reproduzir as disparidades e diferenças entre as classes, também ocorre por meio da hegemonia da ideologia da classe dominante, que contribui para a manutenção do capital e a desumanização. Ocorre por meio da imposição de idéias, ideologias, e modo de operar das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras de forma sutil, disfarçada de políticas de acolhimento, de proteção e de progresso e à vezes, sob o discurso de crescimento econômico, onde em todos os casos, o que ocorre na verdade é a imposição de interesses capitalistas.

Por fim, procuro por meio dos fundamentos teórico-filosóficos marxianos, apreender – a política de militarização dos colégios públicos de Ensino Médio em Goiás – utilizo, além das categorias do método - totalidade, contradição e reprodução - as categorias empíricas - dominação, gestão, expropriação (do direito à educação) e desconfiguração (da escola) - que serão desenvolvidos nos capítulos seguintes.

1.3 – Movimentos conservadores no Brasil a partir da década de 1990

A docência na Rede pública estadual de Goiás possibilitou-me conviver com os policiais militares “marchando” para a gestão escolar, situação que exige aprofundamento teórico de conceitos e categorias para apreender a luta dos contrários (Cheptulin, 2004), para em seguida, fazer o exercício da unidade teoria-prática (Curado Silva, 2018). Esse é um esforço para compreender de que modo se estruturou a lógica conservadora por meio da política pública de militarização das escolas de Educação Básica entre 2019 e 2023 e como o poder estatal fomenta e solidifica políticas de dominação destinadas às escolas públicas, na tentativa de compreender os modos pelos quais as políticas públicas e a ação educativa se conectam às relações de exploração da força de trabalho e à dominação dos trabalhadores.

A análise parte da compreensão do conservadorismo na perspectiva de Apple (2003), segundo o qual a classe dominante trabalha para a manutenção da ordem estabelecida e de seus interesses, articulando interesses de diferentes grupos, em especial, os setores religiosos e ligados ao mercado. Esse é um aspecto profícuo para as análises das políticas educacionais brasileiras, uma vez que tem ficado evidente a presença de distintos atores, discursos, práticas e ações que vinculam diferentes pautas, e compõem uma aliança conservadora na agenda mundial. Para o autor, políticas conservadoras têm contribuído para a

destruição do estilo pessoal e da diversidade política. Estes são interesses que prevalecem em sociedades industriais avançadas, e contribuem muito para o sofrimento das minorias sociais e das mulheres, para a alienação dos jovens, para a insatisfação e a falta de sentido do trabalho para uma grande parcela da população, e para a sensação cada vez maior de impotência e cinismo que parece predominar em nossa sociedade (Apple, 1982, p. 192).

O autor nos fornece elementos para compreender o pensamento hegemônico dos Estados Unidos para apreendermos a força, expansão e atuação articulada dos grupos conservadores a outros grupos elitistas e a força hegemônica no discurso público mundial, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil. Nessa perspectiva, a militarização de escolas públicas de Educação Básica no Brasil se constitui em um exemplo emblemático da investida de pautas conservadoras na educação pública e expressam forças e interesses de grupos, dinâmica de classe, raça, sexualidade e gênero. Do ponto de vista da economia, os conservadores e neoconservadores lutam pela manutenção de seus privilégios econômicos e sociais, negando e dificultando a ascensão das classes mais pobres aos direitos sociais e privando-as e seus direitos sociais.

Compreende-se os conservadores neoliberais como grupos e pessoas que defendem dois eixos de análises: economia e cultura. Para tanto, as políticas públicas educacionais exercem papel fundamental na instrumentalização e na formação dos trabalhadores, colocando a salvo a classe dominante da destituição de seus bens e privilégios. Quanto ao conservadorismo analisado, sob o ponto de vista social, trabalha-se no sentido de manter valores, tradições culturais, instituições sociais tal qual família e igreja e compreende esses como superiores e melhores aos demais, de forma a negar e obstruir o avanço das políticas sociais. Deste modo, o conservadorismo intelectual caminha concomitante com as políticas sociais, ora caracterizada de assistencialismo, ora de monitoramento e controle social, conforme nos aponta Lima (2001).

Neste cenário mundial, evidenciam-se antagonismos nos campos político, social e econômico, decorrentes, de acordo com Freitas (2012), Ferreira (2018), Apple (2003), Mészáros (2007), da existência de grupos com objetivos e fins antagônicos, que buscam se mobilizar e articular de modo a ganhar espaço e força no cenário e nas discussões nacionais acerca de diferentes temáticas. Dentre esses, destacam-se: os partidos políticos de direita (conservadores) e de esquerda (que têm como pauta a luta pela igualdade social e pelos direitos dos trabalhadores). Aos primeiros, associam-se ideias de ordem, respeito, hierarquia, Deus, Pátria e Família¹⁸, negação da ciência, valorização da moral e do mercado financeiro, do ideal punitivo como princípios norteadores do discurso e aos segundos, a ideia de balbúrdia, desordem e doutrinação ideológico.

Desde 1990, Chesnais (1996), Behring (2003) e Ferreira (2018), apontam as marcas da mundialização das propostas neoliberais conservadoras em diferentes âmbitos do setor público. Na educação básica, o cerne dessa discussão, assume a função de reprodução dos ideais e características do elitismo, numa guinada à direita, conforme afirma Apple (2003). As análises mostram que os neoliberais potencializaram a educação como nichos de exploração comercial de produtividade, da lógica do mercado, da livre concorrência e do elitismo, distanciando-se da formação integral e humana necessária para a constituição de sujeitos críticos e conscientes dos processos formativos da sociedade e da diminuição das disparidades sociais, consolidando-se assim, estratégias de dominação.

No Brasil, de acordo com Castro (2021, p. 1), existe “uma espécie de consenso na realidade brasileira contemporânea à constatação de uma tendência que registra uma crescente

¹⁸O bordão *Deus, Pátria e Família* se fez presente nos discursos tanto oficiais quanto nas aparições públicas de Jair Bolsonaro, que cunhou o slogan “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!*” como tema de sua campanha e posteriormente, de seu governo.

inflexão de setores da sociedade para o pensamento conservador” numa intenção de despolitizar a sociedade, os sujeitos e os estudantes com a imposição de um pensamento único pautado na meritocracia, no mercado e no conservadorismo das relações sociais. Ainda para Castro, esse movimento, denominado por ele de guerra contra as bandeiras vermelhas (leia-se, partidos da esquerda), tem como principal propulsor o sentimento e o pensamento conservador que ganhou fôlego e potencialidades nos últimos anos devido ao poder de difusão da internet, redes sociais e poder econômico das *BigTechs*¹⁹.

Por sua vez, Barroso (2018), essa onda populista, autoritária e extremista, tem atingido diferentes continentes, onde se reconhece a existência da recessão e do retrocesso democráticos, tamanha urgência da situação política mundial. Assiste-se uma vertiginosa escalada de ideias e políticas conservadoras reverberadas no poder estatal. Os exemplos de erosão dos processos democráticos vão se acumulando ano após ano: Hungria, Polônia, Turquia, Rússia, Geórgia, Ucrânia, Bielorrússia, Filipinas, Venezuela, Nicarágua e El Salvador, entre outros. O autor ainda esclarece que

Em todos esses casos, a erosão da democracia não ocorreu por golpe de Estado, sob as armas de algum general e seus comandados. Nos exemplos acima, o processo de subversão democrática se deu pelas mãos de presidentes e primeiros-ministros devidamente eleitos pelo voto popular (Barroso, 2018, p. 37).

Assim procuro analisar a guinada do movimento conservador político, partidário e religioso a partir da década de 1990, marco de ascensão da militarização da Educação Básica pública brasileira, liderado pelo estado de Goiás e, seguido por outros entes federados que passaram a adotar essa política conservadora. O processo histórico indica que existiu uma *onda conservadora*, observada pelas alternativas e pela velocidade dos acontecimentos que varia conforme a nacionalidade e a localização espacial de cada país.

Nesse sentido, os estudos de Castells (2018), Levitsky; Ziblatt (2018) e Runciman (2018), apontam para o declínio da democracia liberal e ao endurecimento repressivo de regimes políticos escolhidos via procedimentos democráticos, tanto na América Latina quanto na Europa. Nesses, emergem políticas protecionistas da propriedade privada, xenofobia, discursos e práticas antiglobalistas, fascistas, racistas e discriminatórias – no caso dos Estados Unidos – com a eleição de Donald Trump, em 2017 e reeleito em 2025, pelo partido

¹⁹O termo em inglês *Big Techs* é usado para se referir às grandes empresas de tecnologia, originárias principalmente no Vale do Silício. Com foco na inovação e no oferecimento de tecnologia, dispositivos e serviços, as Big Techs passaram a moldar e interferir nos relacionamentos, no mercado de trabalho e no comportamento das pessoas. As cinco maiores empresas do mundo (Apple, Amazon, Alphabet (inclui-se aqui o aplicativo Whatsapp), Microsoft e Meta), controlam cerca de 80% do mercado mundial.

Republicano. Ao analisar as raízes do pensamento conservador estrutural brasileiro, Florestan Fernandes (2014), explicita a relação conflituosa entre as condições sociais e a retórica e atos conservadores. Para Florestan, a visão conservadora desse cenário atribui à pessoa, ao negro em especial, objeto de estudo ao longo de sua trajetória acadêmica e militante, o ônus pela situação de pobreza. Em contraponto, o autor esclarece a prática do uso do poder estatal como instrumento de imposição dos interesses das elites dirigentes e esclarece que

O Estado é a lâmpada de Aladim ou o abre-te-sésamo, que põem ao alcance de suas mãos toda sorte de riqueza que a imaginação mais maliciosa poderia desejar. [...] Se é preciso recorrer a medidas mais ou menos “sujas” e “antinacionais”, o estado produz as políticas necessárias, prolongadas, ou de emergência, operando como uma bomba de sucção que tira as últimas gotas de sangue dos trabalhadores manuais (Florestan, 2014, p. 46 – 47).

Em artigo publicado na *Folha de São Paulo* (12/11/1987), Florestan Fernandes esclarece que “as pressões das classes possuidoras, especialmente das grandes organizações patronais, sobre a Assembléia Nacional Constituinte tornaram-se evidentes. [...] As pressões se voltam contra “privilégios” que os constituintes estariam conferindo aos assalariados.” E acrescenta que “no Brasil as elites tradicionais repeliram na prática a igualdade jurídica-política e se apegaram tenazmente às formas tradicionais de mandonismo”, mantendo, com isso, seu poder dominante na estrutura de poder da sociedade nacional (Fernandes, 1972, p. 101).

Por sua vez, Silva (2018, p. 11), também considera que as ideias conservadoras fincam suas raízes na concepção de superioridade da branquitude europeia – “brancos bons, racionais, civilizados e cristãos” e de subalternidade dos negros, “heróis anônimos expatriados, subjugados, espoliados, humilhados, parasitados e abusados”. O autor aponta o trabalho da imprensa brasileira na legitimação dessas diferenças, o que contribui para a abstração da superioridade dos brancos para a manutenção dos privilégios e do poder sobre os negros. Aqui está a gênese do conservadorismo!

A escravidão moderna, começada por obra e graça dos portugueses e dos espanhóis, justificada como retaliação a atos dos mouros contra inimigos ibéricos, teria consciência permanente da sua ilegitimidade. Os ideólogos do escravismo trabalharam duro para tentar limpá-lo, legitimá-lo e valorizá-lo. Grotescas categorias, como a de resgate, seriam inventadas e propagadas em nome da fé, da razão, da cultura, do bem contra o mal e da civilização (Silva, 2018, p. 11).

Silva ainda aponta que a tríade constitucional ao longo da história da civilização

brasileira – parlamento, justiça, aparato repressivo – contribuiu para fomentar a escravidão, as desigualdades e a manutenção dos cânones conservadores perpetuados e alimentados a cada nova geração. Ao discorrer sobre essa tríade, o autor indaga:

O que se vê percorrendo os subterrâneos do passado brasileiro? O que se encontra nos desvãos da história da escravidão no Brasil? Nada mais do que as raízes daquilo que o país continua a ser. Se hoje a Justiça ainda é acusada de privilegiar os brancos ricos, ontem ela servia abertamente aos interesses dos brancos proprietários de escravos. Se atualmente a polícia é suspeita de discriminar os negros, ontem ela era o capitão do mato caçando escravos fugitivos e cumprindo o papel de garantir pela força a ordem da escravidão, a permanência em cativeiro, sob sequestro permanente, de seres humanos traficados da África ou de alguma província do Brasil para outras. Se hoje a mídia é vista como reprodutora da ideologia conservadora, que legitima a desigualdade social, ontem a imprensa era veículo de disseminação de teorias racistas e de ideologias de dominação. O parlamento foi, durante muito tempo, a caixa de ressonância sem estática dos interesses das elites escravistas, em que liberais e conservadores distinguiram-se quase tanto quanto gêmeos univitelinos (Silva, 2018, p. 417).

Com essa reflexão, intento aprofundar os meandros históricos para compreender a gênese, concepções, dinâmicas e características da formação e retomada do pensamento conservador no Brasil – grupos religiosos, político-partidários e militares, atuando nos setores público e privado. Nesse movimento analítico, amparo-me na categoria da *dominação*²⁰—aqui entendida como formas de hierarquias legitimadas e aceitas socialmente, consoantes com o modo de produção e distribuição dos bens materiais e culturais.

O termo *conservadorismo*²¹ além de polissêmico, engloba múltiplos e distintos movimentos contemporâneos conservadores. Estudo de Almeida (2018) conceitua o conservadorismo cujas pautas voltam-se para a economia, individualidade, nacionalismo, desigualdade social, ordem e moral, racionalidade e tradição. Para o autor, o uso do termo *conservador* é empregado como sinônimo de conservação das instituições, tradições e costumes, por meio da prudência e da manutenção da ordem estabelecida.

Quanto à gênese do fenômeno e o debate sobre o pensamento social e político fundado na modernidade, a obra *Reflexões sobre a Revolução na França* de Edmund Burke (2014), tem

²⁰ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra *dominação* tem origem no *latim* e significa: 1. Ato ou efeito de dominar, de exercer influência decisiva sobre alguém ou algo; autoridade, controle, soberania e 2. Poder absoluto; domínio, predomínio.

²¹ “Há relativo consenso, no debate sobre o pensamento social e político fundado na modernidade, quanto às *Reflexões sobre a Revolução na França* (2014), de Edmund Burke, como ponto de partida do conservadorismo clássico. Manifesto dos interesses políticos e econômicos aristocráticos, as *Reflexões* constituem o marco zero de uma tradição que se estende à contemporaneidade. Na obra, estão condensados os ideais culturais e simbólicos da classe social golpeada pela Revolução Francesa: a aristocracia feudal. Foram publicadas em 1790, imediatamente após o desencadeamento do processo revolucionário jacobino. A obra foi traduzida e disseminada em francês, alemão, italiano e espanhol (Kinzo, 2006).”

sido seminal sobre o conservadorismo clássico. Na obra, estão condensados os principais ideais culturais e simbólicos da aristocracia feudal, alvo da Revolução Francesa, publicados após o processo revolucionário jacobino, conforme Sousa (2020). Para o autor,

A imagem da revolução como processo substanciado pelo fanatismo laico e dogmático, inimigo da pacífica continuidade e das mudanças ocasionais da sociedade, presente no discurso conservador atual, tem sua origem nas *Reflexões*. Os defensores dessa corrente, na contemporaneidade, procuram, tal como Burke, acusar aqueles que lutam por avanços civilizatórios de serem “inimigos da sociedade”, de suas instituições e tradições— algo típico das ideologias conservadoras de uma maneira geral (Sousa, 2020, p. 151).

Para o autor, as raízes do conservadorismo estão fincadas, desde sua gênese, na ideologia antirrevolucionária, contrária às mudanças e inovações dos pontos de vista social, econômico e cultural, cuja ação visa impedir o avanço da modernidade e do multiculturalismo por medo desses abalarem as bases da sociedade conservadora. Se, por um lado, a Revolução Francesa contou com o apoio e a participação do proletariado e da burguesia na tomada do parlamento francês e constituição de uma nova organização política, social e econômica, por outro, concedeu prestígio e reconheceu a burguesia como força organizacional, conforme Sousa (2020).

Em larga medida, a garantia de direitos e da participação dos trabalhadores nos processos democráticos da modernidade tem estruturado o pensamento conservador e associado este à garantia de direitos e as reivindicações dos trabalhadores como desordem e destruição das instituições, analisa Sousa (2020, p. 149).

Enquanto para Marx e Engels em *A ideologia Alemã* (2001), a revolução tem como objetivo destituir o Estado de seu caráter autoritário e beneficiador de determinada classe social, os conservadores defendem a manutenção das estruturas estatais de dominação e controle da classe de trabalhadores, num movimento contínuo de produção e reprodução das bases estruturantes do capitalismo e das condições precarizadas da vida humana. Para tanto, as ações dos conservadores são marcadas por discursos, ações e atos que apontam os grupos revolucionários como fanáticos, baderneiros, despóticos, egoístas, irracionais, tirânicos e de cunho ideológico, associando, assim, os movimentos organizados dos trabalhadores em organizações criminosas que precisam ser combatidas pelo poder estatal. No fundo, instituem, de modo velado, a necessidade de domínio sobre os trabalhadores e sobre os estudantes.

O pensamento marxista de dominação²² compreende o Estado como elemento que

²² Reconheço a existência de outras análises e interpretações da categoria dominação, dentre essas, a concepção de Max Weber. Mas, para a análise do objeto, elegi a concepção segundo o materialismo histórico e dialético.

garante a dominação, por ocupar estrutura – a base econômica, conjunto das relações de produção que corresponde a um passado determinado do desenvolvimento das forças produtivas – e a superestrutura –que tem como parte principal o Estado que é constituído pelas instituições jurídicas e políticas e por determinadas formas de consciência social (ideologia). Para Marx e Engels (2001), o Estado é o aparelho ou conjunto de aparelhos cuja principal função é tentar impedir que o antagonismo de classe degenera em luta. Entretanto, esse mesmo Estado não se atém a mediar os interesses das classes opostas, mas acaba por contribuir e reforçar a manutenção do domínio da classe dominante sobre a classe dominada. Temos aqui, portanto, a dominação de uma classe sobre as outras, ou seja, a organização do poder sendo o Estado a expressão da dominação de classe.

Para Marx (2011, p. 22), o domínio que o Estado exerce sobre a classe dos trabalhadores se dá por meio da produção material da vida, da ideologia, da política social, da economia e das leis, tudo justificado em nome da “propriedade, família, religião, ordem”. Assim, o Estado conta com sua estrutura política, econômica e jurídica no processo de mediação coercitiva, que assume novos contornos na modernidade sem, contudo, se desvencilhar das formas tradicionais de uso da força, num movimento de simbiose para a pacificação e domesticação das classes trabalhadoras.

Ao prosseguir com leitura e análise sobre a produção científica observa-se que sob a justificativa de implantação de políticas assistencialistas e de amparo social, o Estado estende seus braços por meio de instituições públicas e privadas, para a continuidade dos processos de domínio e de manutenção das desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Nas palavras de Marx,

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (Marx, 2001, p. 74)

Ainda sob a lógica do pensamento marxista, no plano da dominação política e jurídica, confirma-se a premissa da existência das leis, ações estatais e práticas que, justificadas sob o discurso de igualdade, equidade e reparação das desigualdades sociais, são, em sua essência, um amálgama de valores, ideias e práticas majoritariamente em consonância com a ordem estabelecida, pois “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (Marx; Engels, 2001, p. 48).

O controle da classe trabalhadora e de frações de classe ocorre por meio das condições materiais de manutenção da vida e de trabalho. Sendo o trabalho um ato específico da atividade humana, o indivíduo realiza o confronto com a natureza de modo que ele próprio, por essa ação, possa mediar, regular e controlar esse ato, dominando o processo de trabalho em sua totalidade. Para isso, o homem põe em movimento “braços e pernas, cabeça e mãos”, ou seja, movimenta suas forças naturais e confronta a natureza, transformando a matéria natural e produzindo algo novo, de modo que atenda suas necessidades de sobrevivência. Nesse movimento, o homem, por meio do trabalho, ultrapassa seus limites naturais produzindo a si como gênero humano. Todavia, no sistema capitalista, o caráter ontológico do trabalho degrada-se a tal ponto de se tornar uma mercadoria, uma forma de o indivíduo manter sua sobrevivência, ditanciando-se, assim, da função de realização humana.

Dessa forma, expropriado de suas terras e submetidos aos desejos e delírios dos donos dos meios de produção, os trabalhadores são submetidos a condições de exploração e da produção de mais riquezas para os capitalistas. Nas palavras de Marx e Engels (2001, p. 60), “Aquilo, portanto, de que o operário se apropria pela sua atividade chega apenas para gerar de novo a sua vida nua. [...]. O operário só vive para multiplicar o capital, só vive na medida em que o exige o interesse da classe dominante”. Enquanto condição de dominação dos detentores dos meios de produção, o trabalho não é uma forma de realização humana, mas uma forma do indivíduo sobreviver na sociedade.

No campo ideológico desse movimento de dominação das classes dos trabalhadores, o Estado ainda conta com mecanismos políticos e ideológicos no monopólio das condições objetivas, materiais e simbólicas da produção social; o fundamentalismo religioso ganha espaço significativo, defendendo e impondo valores tradicionais marcados pela intolerância, obscurantismo e desrespeito à cultura de matriz afro-brasileira, e fabrica consensos e liderança pelo discurso e pelas ações. Nessa perspectiva, a dominação do homem pode ser compreendida, segundo Miguel (2018), na dominação e na compreensão dessa como base de sustentação das desigualdades, no acesso aos recursos materiais e simbólicos. Nas palavras do autor “estabelecer a superação da dominação e da opressão como parâmetro da luta por justiça [...], é ver o mundo pelo ponto de vista dos dominados e abraçar seus interesses” (Miguel, 2018, p. 43).

Todavia, o autor admite dificuldades no movimento de resistência aos processos de dominação. Para este, “embora a ideia de uma adesão irrestrita dos dominados à visão de mundo dominante possa ser desafiada, é importante reter a compreensão de que as relações de dominação não são externas aos sujeitos; são constitutivas deles” (Miguel, 2018, p. 38). O

autor ainda esclarece que a resistência cotidiana não é apenas a alternativa que se abre na ausência de condições para uma ação mais ofensiva, mas uma possibilidade de produzir uma resistência coletiva organizada e de desnaturalizar o processo de dominação e reafirmar o entendimento de que “para transformar a realidade, é necessário partir de suas contradições, que se expressam em primeiro lugar, nas práticas sociais” (p. 90).

Concordando com Marx e Engels (2001) e Miguel (2018), e amparando-me no rigor teoria-metodologia e na unidade teoria-prática, acrescento o esforço das classes dominantes em elaborar e fomentar políticas de controle da população com vistas à manutenção da ordem e da estrutura de sustentação dessa, como a política de militarização dos colégios de Ensino Médio de Goiás.

Para conduzir os argumentos com rigor, prossigo com as seguintes questões: a) Como a dominação estatal fomenta e solidifica a ideia de ordem social, nas escolas públicas? b) Por que e como os assuntos de costumes, religião, família e presença de militares se tornaram centrais nas disputas de políticas para a educação? Para a análise, seleciono três grupos conservadores – políticos, militares e religiosos. Tais grupos são denominados na literatura pesquisada como da ultra-direita conservadora, compreendidos, nas palavras de Castro (2015), despropositados de um objetivo maior que, no caso, se presta à manutenção dos privilégios da elite e da manutenção de seu domínio. No tópico seguinte, busco analisar como os grupos políticos, religiosos e militares heterogêneos atuam nos processos de dominação dos sujeitos e das escolas públicas de Ensino médio.

1.3.1 – Movimento dos seguimentos sociais político-partidários

Ao analisar o movimento dos grupos políticos, religiosos e militares heterogêneos sociais, procuro entender como eles adquirem *status* de dominantes e disseminam ações, atos e ideias particulares como se fossem gerais e universais.

De acordo com Odilla (2018), “há quem considere junho de 2013 um mês que não terminou”.²³ As Jornadas de Junho ficaram conhecidas como o movimento urbano de grupos de jovens que dialoga, diretamente, com a crise que se estabeleceu posteriormente no cenário

²³ Ao fazer tal afirmação, a autora refere-se às *Jornadas de Junho*, movimentos protagonizados pela juventude do Rio de Janeiro e de São Paulo que se iniciaram em 13 de junho de 2013 e se estenderam para o restante do Brasil, o que culminou numa onda de protestos contra a má qualidade dos serviços públicos e que foram tomados pelos movimentos conservadores da ultra-direita brasileira como sendo uma ameaça à ordem pública.

político nacional e que culminou no golpe²⁴ da presidente eleita, Dilma Rousseff, em 2016. Para a análise desse movimento, busca-se elementos da dialética materialista e da luta dos contrários, conforme Cheptulin (2004), as relações de poder são mediadas pela materialidade de manutenção da vida humana.

Com o slogan *Não é pelos 20 centavos*, manifestantes do Movimento Passe Livre (MPL) se reuniram no dia 6 de junho de 2013 para protestar contra o aumento da taxa de ônibus, metrô e trens em São Paulo, que passaria de R\$ 3,00 para R\$ 3,20. Com o aumento de participantes e a ajuda das redes sociais na articulação dos atos, os manifestantes se reuniram no dia 11 de junho de 2013 e, nesse encontro, associaram novos personagens – os *black blocs*²⁵ – que depredaram ônibus e agências bancárias. Em novo enfrentamento, no dia 13 de junho de 2013, a Polícia Militar de São Paulo disparou bombas de gás e balas de borracha de efeito moral, que resultou em pessoas e jornalistas feridos e pulverizou as reivindicações. Durante 2013, a relação entre os manifestantes independentes e os distintos grupos integrantes da corporação militar de diversos estados foi marcada por tensão e enfrentamentos.

Desses grupos e forças políticas, heterogêneos e distintos emergiram: a) *Movimento Brasil Livre* (MBL), que prega a liberdade individual, a propriedade privada e o Estado de Direito como fundamentos da sociedade; b) *Movimento Vem pra Rua*, que defende a luta contra a corrupção; e 3) *Movimento dos empresários Não vamos pagar o pato*, organizado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), que se posicionou contrário ao aumento dos impostos e propunha o corte de gastos da máquina pública, pela redução do desperdício e o aumento da eficiência dos serviços prestados. Destaca-se ainda, 4) a inauguração do Templo de Salomão da *Igreja Universal do Reino de Deus*, em 31 julho de 2014, em São Paulo, símbolo do poder dos pentecostais na conjuntura política e disputa entre interesses dos grupos políticos, religiosos e militares.

A imagem abaixo apresenta a repressão dos policiais aos manifestantes de rua nas jornadas de 13 de junho de 2013.

²⁴ A presidente Dilma Rousseff afastada do cargo em 12 de maio de 2016 e com *impeachment* pelo Senado Federal em 31 de agosto de 2016. Antes *impeachment*, movimentos sindicais, partidos políticos e empresários, agronegócio, religiosos e financistas faziam objeção ao governo.

²⁵ Os *black blocs* (bloco negro, em inglês) têm sua origem na década de 1980 e surgiram na Alemanha Ocidental. *A priori*, o grupo se constituía por marxistas apertados vestidos de preto e com o rosto coberto por máscaras e capacetes (para dificultar o reconhecimento e a identificação), que protestavam contra o ataque de grupos neonazistas, a construção de usinas nucleares e a favor da ocupação de casas e edifícios abandonados. Em 1986, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, foi fundada uma liga autonomista de *Black Blocs*. No final de década de 1980, o grupo ganhou notoriedade, se espalhou para outros países e adotou como alvo de protestos os chamados símbolos do capitalismo.

Imagem 1 - Confronto entre policiais e manifestantes em 13/06/2013, em São Paulo



Fonte: BBB News Brasil. Crédito da imagem: Agência Brasil.

Para Odilla (2018), a ação dos policiais sobre os manifestantes desencadeou a revolta de participantes em diversas cidades brasileiras, que passaram a cobrar pautas voltadas para saúde, educação, segurança pública, transporte de qualidade e reforma política, dentre outros. Cobrava-se também o fim dos privilégios políticos, da corrupção, do foro privilegiado, da repressão policial e do projeto conhecido como *cura gay*, dentre outros.

Segundo o historiador Lincoln Secco, as jornadas de junho de 2013 marcam uma ruptura na história do Brasil. Embora caracterizado pela ausência de lideranças oficiais e de pauta específica de reivindicação, os movimentos de junho de 2013 obtiveram um saldo positivo, uma vez que culminaram no arquivamento da PEC 37²⁶ e do Projeto de Cura Gay.²⁷

O professor acrescenta ainda que

²⁶A Emenda Constitucional n.º 95, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal. Trata-se de uma limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, alcançando os três poderes, além do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. Durante o processo legislativo, recebeu diversas denominações: PEC do Teto, PEC 241 na Câmara dos Deputados e PEC 55 no Senado Federal. Seus opositores cunharam para ela o epíteto de PEC da Morte. De acordo com essa, as despesas primárias, tanto obrigatórias como discricionárias, e os investimentos públicos ficaram limitados aos mesmos valores gastos no ano anterior, corrigidos pela inflação. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

²⁷Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 234/11, do deputado João Campos (PSDB-GO), que susta a aplicação do parágrafo único do art. 3º e o art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Tem o referido dispositivo o seguinte teor: “Resolução nº 1/1999, art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades. Art. 4º - Os psicólogos não se pronunciarão, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica.” Fonte: Agência Câmara de Notícias.

Junho começou como um protesto de esquerda, anti-institucional e com uma pauta definida (as tarifas de transporte). A leitura da mídia e uma insatisfação da classe média com o PT transformaram junho em um movimento de direita com uma pauta imprecisa: a crítica generalizada dos governos e dos serviços públicos (Odilla, 2018, p. 3).

Os protestos de junho de 2013, marcaram a história do Brasil, e foram “uma irrupção social de proporção e abrangência não prevista, o que gerou também a consciência na maior parte da população de que algo havia se rompido, alude Almeida (2019, p. 194). As jornadas de junho deram visibilidade aos movimentos de resistências e de classes sociais e grupos frente à ação estatal, tal como apontado por Miguel (2018), ao delinear os caminhos para a conquista da liberdade e evidenciar a força da mobilização organizada de segmentos de classes sociais.

A conciliação entre a admissão desse caráter representativo da política e o desejo de não cair na despossessão política própria do mero seguidor não é fácil. O caminho passa por reforçar os laços horizontais e, na medida do possível, reverter a inversão da relação representativa, já apontadas por Bourdieu, pela qual, em vez de o grupo definir seus interesses e, em seguida, escolher alguém para representá-los, a iniciativa passa aos candidatos à liderança, e os outros ficam reduzidos à oposição de consumidores de ofertas apresentadas pelo mercado político. Em suma, o caminho passa pela ênfase no processo de construção da ação coletiva, em que as palavras centrais são *construção*, indicando a participação ativa de todos os envolvidos, e *coletiva* (grifos do autor), indicando a superação da mera expressão de uma vontade individual (Miguel, 2018, p. 192).

Ainda para o autor, a participação popular direta tornou-se forma de redistribuição do capital político, forma de “empoderamento” dos cidadãos comuns, que ganham tanto graus de autonomia em sua vida cotidiana quanto qualificação para melhor dialogar com seus representantes. É a participação que pode ampliar seus horizontes, dar a eles o entendimento da lógica da política, torná-los mais capazes de intervir de maneira consciente e estratégica, na formulação dos próprios interesses e de fazer resistência às políticas de retirada de direitos sociais e de desconfiguração dos espaços públicos. Ainda para o autor, a resistência organizada, seja ela em contextos sociais ou organizacionais, desempenha um papel crucial na defesa de direitos, na promoção da mudança e na busca por objetivos comuns.

As reivindicações sociais de grupos e segmentos de classes são, assim, uma resposta coletiva a situações de opressão, injustiças ou a imposição de mudanças indesejadas. Fortalece a voz dos sujeitos e dos grupos e ou classes afetadas e é um importante mecanismo de resistência ao avanço de políticas de capitalistas conservadores.

Frigotto (2015), apresenta o movimento de 2013 como o *ovo da Serpente* de um

movimento de guinada à direita “que se moveu de forma ‘repentina e devastadora.’[...] transformando-se numa revolta generalizada”, que marcou o fim da hegemonia da esquerda nos movimentos sociais e o início do ativismo de direita, encolhido desde a década de 1980 com o processo de redemocratização do país, e agora que entrou escancaradamente no cenário político nacional.

O caminho da participação coletiva, da resistência efetiva da população defendido pelo autor foi representado nas jornadas de junho quando grupos civis organizados ou sem organização formal ganharam as ruas de diversas cidades e capitais brasileiras reivindicando direitos e demonstrando insatisfação com o governo da presidente Dilma Rousseff, conforme a linha do tempo abaixo.

Imagem 2 – Linha do tempo das jornadas de junho de 2013

6 de junho. Início da mobilização, em São Paulo, do Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento de R\$ 0,20 centavos do transporte público desse estado.



17 de junho. Ocorrem protestos simultâneos em 11 capitais brasileiras. Demandas se ampliam e manifestantes cobram qualidade na prestação de serviços públicos em geral. A ocupação do Congresso Nacional é um dos pontos de maior impacto desse movimento.



21 de junho. Em pronunciamento em cadeia nacional de rádio e TV, a então presidente, Dilma Rousseff, reconhece a legitimidade dos protestos, pede respeito à manutenção da ordem e promete criar uma frente ampla com prefeitos, governadores e representantes dos manifestantes para melhorar os serviços públicos.



13 de junho. Retaliação a manifestantes e jornalistas provoca revolta e fortalece o movimento reivindicatório, que se espalha para todo o país.



20 de junho. Com o slogan *Não é pelos R\$ 0,20 centavos*, mais de 1 milhão de pessoas protestam por serviços sociais de qualidade em 388 cidades brasileiras.

Fonte: Construção da autora, a partir de imagens da Agência Brasil, *apud* Odilla (2018).

Do *ovo da Serpente* (grupos militares, religiosos, de extrema direita), emerge a figura de Jair Messias Bolsonaro, que ganhou visibilidade no cenário nacional em 17 de abril de 2016, ao declarar voto favorável ao *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, exaltou o torturador Carlos Brilhante Ustra:

Perderam em 1964. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve... Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra a Folha de S. Paulo, pela memória do Cel. Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff! [...] Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, o meu voto é "sim"! (Brasil, 2016, p. 232-233).

Em um movimento complementar iniciado por pessoas do MPL, outros grupos conservadores reacionários – militares, neopetencostais, empresários – se organizam e, sob a alegação de risco à segurança nacional, utilizaram a imprensa e passaram a fazer críticas generalizadas aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de modo especial ao governo de Fernando Haddad em São Paulo e à presidente Dilma Rousseff.

Essa onda conservadoraprosseguenos anos seguintes, com levantes em 2013, 2016, 2018 e 2019. O golpe político que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, teve como desdobramento, a eleição do então presidente de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), cujas pautas conservadoras extremistas encontraram respaldo nos grupos evangélicos pentecostais, nos interesses de parte da elite brasileira e nos partidos políticos de direita, conforme nos aponta Almeida (2019). Seus apoiadores intensificaram nas redes sociais, os pedidos de intervenção militar, nazismo, fascismo e invasão do Superior Tribunal de Justiça (STF), num gesto de afronta às instituições democráticas.

Imagem 3 – Manifestantes pedindo a volta da ditadura militar



Fonte: Agência Brasil, *apud* Odilla (2018).

No campo político, os desdobramentos das jornadas de junho evidenciaram e

acirraram a divisão de grupos heterogêneos e fortaleceram alguns movimentos conservadores que solicitavam o retorno da ditadura militar. Evidenciou-se a polarização política da sociedade: de um lado, manifestações favoráveis ao governo de Dilma Rousseff (PT), organizações sindicais e partidos de esquerda; do outro, partidos de oposição, apartidários e grupos religiosos, movimentos políticos de direita e outros.

Em 2013, as divisões político-partidárias se apresentam no processo eleitoral que reelegeu Dilma Rousseff, fato que fez com que o candidato do PSDB, Aécio Neves, declarasse no plenário da Câmara dos Deputados em 05 de novembro de 2014, fazer oposição “incansável e intransigente” ao governo da presidente reeleita.²⁸

O tucano disse em Brasília que os atuais escândalos de corrupção mostram que há um “vale tudo” para se manter no poder; e voltou a afirmar que perdeu as eleições presidenciais para “uma organização criminosa”, e não para um partido político (O Globo, 2015).

Assim, dos 513 deputados federais eleitos, em 2014, 74 pertenciam declaradamente à Frente Parlamentar Evangélica (FPE), inclusive o Presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB). Após Cunha aceitar o pedido de votação para o *impeachment* de Dilma Rousseff, uma nota oficial foi emitida e divulgada pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE), no dia 6 de abril de 2016. Segundo o documento, após uma reunião extraordinária realizada em 6 de abril de 2016, a bancada manifestava publicamente sua posição favorável ao *impeachment* da Presidente da República e divulgava os motivos de tal apoio: “grave crise econômica, moral, ética e política que atravessa o Brasil e que estava resultando em graves consequências na vida do povo brasileiro, tais como: desemprego, inflação, fechamentos de empresas, descrédito econômico nacional e internacional” (FPE, 2016).²⁹

No tópico seguinte, busca-se analisar a interferência dos grupos religiosos neopentecostais e dos católicos no desdobramento de políticas conservadoras no cenário nacional brasileiro a partir da década de 1990.

1.3.2 - Movimentos dos grupos religiosos: católicos e neopentecostais

Ao longo da história humana, a religião ocupou lugar privilegiado entre os seres

²⁸Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/11/05/aecio-neves-promete-oposicao-201cincansavel-e-intransigente201d>. Acesso em: 23 dez. 2022.

²⁹A nota da Frente Parlamentar Evangélica está disponível na íntegra em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bancada-evangelica-declara-apoio-ao-impeachment-de-dilma/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

humanos que, protegidos por um ser supremo e guiados por um líder espiritual terreno, acreditavam obter a felicidade eterna. Se durante a Idade Média, a Igreja Católica chegou a *vender a salvação* por meio de indulgências³⁰ concedidas pelos bispos e por aqueles equiparados a eles, o perdão e a salvação parcial ou plenária (em parte ou no todo) da pena temporal devida pelos pecados, não é de se admirar que esse caminho continue a ser percorrido por grupos religiosos para a manutenção do controle sobre os homens, em pleno século XXI.

A prepotência dos líderes religiosos em definir, mesmo depois da morte física, o futuro das almas de homens e mulheres, esbarrou nas ideias do movimento político-intelectual iluminista surgido na Europa durante o século XVIII, que tinha como essência a defesa da valorização da razão, a crença no progresso por meio da ciência e o abandono das crendices. Pode-se dizer que o racionalismo que se opunha aos preceitos da Igreja Católica e lhe tecia fortes críticas, impulsionou novos caminhos para que a Igreja continuasse a exercer domínio sobre os homens, modernizando-se assim, as formas de dominação. Tal relação pode ser encontrada na gênese da escola contemporânea, em que Alves (2006) aponta, nas revoluções burguesas e na reforma protestante, as intrincadas relações entre o sagrado e o profano.

Com o advento das ideias iluministas (Boto, 2010), e o avanço da ciência, da técnica e da razão, o processo civilizatório ocidental enredou para processos de secularização e laicidade³¹ com a promessa de separação entre o poder político e o religioso. No entanto, ideias, atos e ações conservadoras corriqueiras no cenário político e social insistiam em permanecer, justamente, no alvorecer do ideário da liberdade, igualdade e fraternidade.

Por sua vez, Castro (2015) demonstra desprezo às formas de organização social, familiar e religiosa que diferem do modelo patriarcal registrado no livro sagrado para os cristãos, a Bíblia, e a disseminação do discurso de ódio e de intolerância às formas de constituição social ou familiar que não seja o modelo bíblico.

Autores como Burity (2016), Tadvald (2004), Montero (2006) e Löwy (2015) apontam as ligações entre religião e ideias conservadoras e neoconservadoras na contemporaneidade e com as igrejas pentecostais e neopentecostais, com expressa latência no âmbito das políticas

³⁰O *Manual das indulgências: normas e concessões da Igreja Católica* (1986) define indulgência como “remissão, diante de Deus, da pena temporal devida pelos pecados já perdoados quanto à culpa, que o fiel, devidamente disposto e em certas e determinadas condições, alcança por meio da Igreja, a qual, como dispensadora da redenção, distribui e aplica, com autoridade, o tesouro das satisfações de Cristo e dos Santos”. Disponível em: <http://blog.cancaonova.com/felipeaquino/2013/01/14/a-doutrina-das-indulgencias/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

³¹No Brasil, os estudos do sociólogo Luiz Antonio Cunha, *A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República* (2017) e *O Projeto Reacionário de Educação* (2019) demonstram como a laicidade e secularização estão entrelaçados nos governos.

públicas por meio da presença de uma bancada religiosa no Congresso Nacional, que fomentam as pautas conservadoras.

O conceito de conservadores definido por Apple (2006), aplica-se sobre a Frente Parlamentar Evangélica³² como neoconservadora e populista autoritária, alinhada aos preceitos e princípios das religiões evangélicas sobre a educação, evidenciadas no documento *Manifesto à Nação – O Brasil para os brasileiros*. Nesse documento, redes sociais e igrejas às vésperas da eleição de 2018 que elegeu Jair Messias Bolsonaro, faz-se uma dura crítica ao chamado ideologismo comunista presente nas escolas, considerado pelos deputados integrantes da FPE,

a destruição do ensino de qualidade, pois, quanto mais ideológico, mas ele se torna improdutivo, ineficiente e corrupto. O populismo educacional gerou incompetentes em todas as profissões, e as pessoas só conseguem superar esse atraso quando resistem a essa pressão e estudam por si mesmas (FPE, 2018, p. 53)

Além de associar a baixa qualidade do ensino à ideologia comunista dos partidos de esquerdas, a Nota ainda aponta o princípio da meritocracia como um dos pilares da educação do próximo governo (2019-2022):

Valorizar e incentivar o mérito em todo o sistema educacional nacional como condição do sucesso individual e, por extensão, no sucesso do Brasil. A tragédia que se instituiu no Brasil nas últimas décadas teve como uma das causas o desprezo pelo esforço, pelo estudo, pelo mérito conquistado ao longo do tempo, em benefício do caminho mais curto da demagogia, do uso político-partidário das escolas e universidades públicas, que se tornaram instrumentos ideológicos que preparam os jovens para a Revolução Comunista, para a ditadura totalitária a exemplo da União Soviética e demais regimes sanguinários (FPE, 2018, p. 53).

Apresentados por Pierucci (1987, p. 44), como “um bloco bem barulhento no Congresso Constituinte, na defesa intransigente dos pontos de vista mais reacionários em matéria de moralidade familiar e sexual”, os evangélicos vêm alcançando cada vez mais espaços no cenário político desde 1980. O autor destaca ainda, a atuação dos evangélicos e dos católicos participantes da *renovação carismática* no controle de parte da grande mídia.

³² A Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional é composta por parlamentares que se autodeclararam evangélicos ou que estão ligados de alguma forma a instituições religiosas. Esses alinham-se, de acordo com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), a pautas relacionadas a religião, valores e costumes patriarcais, a moral, defesa da família, descriminalização do aborto, criminalização homofóbica, pesquisas com células tronco e patriotismo exacerbado. Em 2022, conforme previsão estimada por Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ), o grupo pretende alcançar o percentual de 30% do total de parlamentares em exercício, o que significa sair de dos 115 deputados e 13 senadores atuais para 155 deputados e 24 senadores eleitos. Dados referentes a 2022, antes do pleito eleitoral previsto para outubro do referido ano.

Vê-se que o *televangelismo* propaga discursos da intolerância, valores tradicionais da família e costumes, ataques a grupos minoritários, defesa de bandeiras extremistas e manutenção da ordem estabelecida e do *status quo* da classe dirigente.

Estudos de Alves (2018), mostram que os evangélicos se tornaram uma força política decisiva no cenário nacional e contribuíram para a eleição de Jair Messias Bolsonaro e Hamilton Mourão nas eleições presidenciais de 2018. O protagonismo evangélico decorrente de anos de ativismo religioso na sociedade pode ser exemplificado na Tabela 1 “Distribuição do eleitorado por tipo de religião”³³ em que observa-se a liderança do candidato Jair Bolsonaro – Partido Liberal, na ocasião – entre os religiosos, o que lhe conferia vantagem sobre o candidato concorrente, Fernando Haddad (PT).

A análise revela uma aproximação de lideranças evangélicas na expressiva votação que Bolsonaro recebeu desse eleitorado. Ainda que não cabe investigar aqui, registra-se: como as igrejas evangélicas influenciam o voto dos fiéis? O fundamento teórico de tal expectativa reside no fato de que aqueles que têm o hábito de frequentar a igreja estão mais expostos às mensagens políticas de suas lideranças religiosas e de suas ideias, atos e ações de dominação.

Tabela 1 – Distribuição do eleitorado por tipo de religião nas eleições de 2018

Religião	Votos de Bolsonaro	Votos de Haddad	Diferença
Católica	29.795.232	29.630.786	164.446
Evangélica	21.595.284	10.042.504	11.552.780
Afro-brasileiras	312.975	755.887	-442.912
Espiritas	1.721.363	1.457.783	263.580
Outra religião	709.410	345.549	363.862
Sem religião	3.286.239	4.157.381	-871.142
Ateu e agnóstico	375.570	691.097	-315.527
Total de votos	57.796.074	47.080.987	10.715.087

Fonte: Pesquisa DataFolha divulgada em 25 de outubro de 2018.

Ao utilizar o slogan: *Brasil acima de Tudo, Deus acima de Todos!*, o governo de Jair Bolsonaro foi marcado por políticas regressivas, intolerantes à diversidade e aos direitos sociais, o que potencializou a agenda conservadora, com ações e práticas de naturalização e criminalização da pobreza, padronização de comportamentos, controle da juventude, da família e da mulher na sociedade brasileira.

³³Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2018/10/26/3416374d208f7def05d1476d05ede73e.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

Ao analisar a conjuntura conservadora (2022), indaga-se: porque a sociedade brasileira retoma concepções calcadas em costumes morais e religiosos tradicionais transpondo-os para a Educação Básica pública?

Algum estranho fenômeno que assombra o mundo e o Brasil parece ter liberado demônios diversos, fazendo sair à luz do dia, sem cerimônia, misóginos, homofóbicos, racistas, fascistas, supremacistas, antiambientalistas, milicianos e corruptos, em meio a outras espécies primitivas. Sem conceder ao pessimismo, impossível não lembrar da passagem ácida de Hannah Arendt: “Vivemos tempos obscuros, em que os piores perderam o medo e os melhores perderam a esperança” (Barroso, 2022, p. 52).

Erguida sobre pilares escravocrata, racista, moralista, patriarcal, católico, sexista, misógino e com profundas desigualdades, conforme os estudos sociológicos e filosóficos de Pierucci (1987), Chauí (2008) e Fernandes (1976), a sociedade brasileira tem suas bases na negação das diferenças, no privilégio para alguns e nas desigualdades regionais e sociais.

O movimento dialético de tais políticas permite entender como pautas conservadoras são atreladas à defesa do ideal igualitário, uma vez que, como nos alerta Pierucci (1987), tanto conservadores quanto esquerdistas têm como pauta a manutenção da diversidade. O que distingue a agenda de tais grupos em relação à diversidade pode ser descrito assim: para uns significa ganhos e riquezas (esquerdistas) e para outros, precisa ser abolida, pois destoa dos padrões das elites (conservadores).

Ao analisar as bases da nova direita instalada no Brasil pós-ditadura militar, constata-se uma agenda apoiada no moralismo, na ênfase na legitimação da família patriarcal, na moral dos bons costumes, na aversão aos gays, na xenofobia e no medo (dos pretos, dos pardos, dos nordestinos, da população LGBT). O autor nos lembra que

Seu tique mais evidente é sentirem-se ameaçados pelos outros. Pelos delinquentes e criminosos, pelas crianças abandonadas, pelos migrantes mais recentes, em especial os nordestinos (às vezes, dependendo do bairro, por certos imigrantes asiáticos também recentes, como é o caso dos coreanos), pelas mulheres liberadas, pelos homossexuais (particularmente os travestis), pela droga, pela indústria da pornografia, mas também pela permissividade “geral”, pelos jovens, cujo comportamento e estilo de pôr-se não estão suficientemente contidos nas convenções nem são conformes com o seu lugar na hierarquia das idades, pela legião de subproletários e mendigos que, tal como a revolução socialista no imaginário de tempos idos, enfrenta-se a eles em cada esquina da metrópole, e assim vai. Eles têm medo (Pierucci, 1987, p. 26).

Essa constelação de ideias e valores sociais e políticos tradicionais pós-ditadura militar convergem para aquilo que os filmes³⁴ traduzem nas imagens e conteúdos: memórias de tempos de repressão e de controle da cultura, das mentes e corpos, sinais incontestes das políticas de dominação e de cerceamento à liberdade da pessoa humana que precisam ser combatidas. Além disso, adiciona-se ainda, na conjuntura histórica dos movimentos religiosos que, dentro da igreja católica possuem concepções, visões e formas de atuação distintas, entre eles: os grupos católicos nas Comunidades Eclesiais de Base (1960), a Ala da Renovação Carismática do Brasil (anos 1960), a Teologia da Libertação (1971) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ao analisar a interferência desses distintos grupos religiosos no movimento político nacional brasileiro, pretende-se evidenciar alguns grupos que atuaram na elaboração das políticas e ações do poder estatal, para, em seguida, analisar as políticas públicas destinadas à Educação Básica como resultantes e resultado da disputa de diferentes grupos. No tópico seguinte, analisa-se o movimento político e sua ação na sociedade civil.

1.3.3 - Movimentos dos grupos de militares

Nessa seção procuro por meio da categoria *dominação*, captar a movimentação dos grupos político-partidários e de alguns grupos militares e sua atuação no cenário político atual (2022) para evidenciar a participação desses no processo de militarização das instituições civis de modo a higienizar escolas públicas.

O exame de dados da composição de cargos e áreas estratégicas do governo de Jair Bolsonaro, revela que, dos 22 ministérios, 8 eram controlados por militares. Além dos ministérios, a militarização do governo se estende para o primeiro escalão de estatais, órgãos estratégicos de governo, áreas da saúde, socioambiental e da Educação Básica e Superior.

O movimento golpista de 2016, que destituiu a então presidente eleita Dilma Rousseff, conforme dossiê *Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino* (ANDES, 2021), contribuiu para a ocupação de cargos estratégicos por militares e a incorporação de militares às escolas públicas e nas instituições federais públicas de ensino – Educação Básica e Superior.

³⁴Alguns filmes sobre repressão militar são *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha; *Marighella* (2019), de Wagner Moura; *O dia que durou 21 Anos* (2013), de Camilo Tavares; *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles; *Terra em Transe* (1967), de Glauber Rocha.

Diante desse cenário, o então ministro Bruno Dantas³⁵ do Tribunal de Contas da União (TCU), solicitou o levantamento do número de militares tanto da ativa quanto da reserva exercendo cargos no serviço público civil nos últimos três governos (Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro), pois parecer estar em curso “uma possível militarização excessiva do serviço público civil,(...) a tentativa de Jair Bolsonarode “direcionar toda a contratação temporária paramilitares inativos”.

Assim, ao analisar as contratações de militares pelo governo de Jair Bolsonaro, o Tribunal de Contas da União aponta como principais irregularidades: a) autorização para o exercício do cargo civil “sem amparo legal ou normativo que autorize a atuação simultânea como agente civil”; b) militares com autorização para o acúmulo de cargos, mas que exerciam a “função havia mais de dois anos, que é o limite estipulado na legislação.” (Brasil, 2020).

Amilitarização da gestão do Poder Executivo é objeto de reflexão, haja vista que, quando militares assumem a gestão, por uma questão de cultura de hierarquia, uma das primeiras medidas é implementar uma democracia militarizada. Além de ser contraditória em si mesma, ela acaba por lastrear um imaginário centralizador e por vezes autoritário, próprio das instituições militares. Fixam as formas de dominação-militarização dos quartéis são transportadas para a vida civil.

A inserção de políticas conservadoras extrapola os gabinetes dos ministérios da Educação e da Defesa e alcança as escolas públicas, onde são aceitas, rejeitas, confrontadas revelam os descompassos entre tais políticas, ações, condutas, conteúdos dos livros didáticos, punição e as propostas dos segmentos sociais e das associações científicas. A presença de policiais atuando de forma expressiva como civis em cargos públicos na educação Básica pública tem sido vista na imprensa, na televisão e nas redes sociais³⁶ em um misto de aceitação

³⁵ Em sessão plenária realizada no dia 7 de dezembro de 2022, o ministro Bruno Dantas foi eleito, por unanimidade, com oito votos favoráveis, presidente do Tribunal de Contas da União. Em seu discurso de posse realizado em 14 de dezembro de 2022, o jurista ressaltou a importância das políticas sociais e afirmou que, nos últimos anos, o Brasil viveu um “verdadeiro retrocesso civilizatório” cujo resultado foi o retorno da fome e da pobreza que atingem mais bruscamente, mulheres, crianças e negros.

³⁶ Oficial do Exército é investigado por estupro e importunação sexual contra alunas de 11 e 15 anos de escola cívico-militar; entenda. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/09/oficial-do-exercito-e-investigado-por-estupro-e-importunacao-sexual-contras-alunas-de-11-e-15-anos-de-escola-civico-militar-entenda.ghtml>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Escola militar de GO afasta professor acusado de assediar aluna de 15 anos. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/05/16/escola-militar-de-go-afasta-professor-apos-acusacoes-de-assedio-sexual.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Escola militar na BA barra aluna de 13 anos por causa de cabelo 'inchado'. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/28/escola-na-ba-expulsa-aluna-de-13-anos-por-causa-de-cabelo-crespo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Novas denúncias de assédio sexual são feitas em colégio militar do Rio. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/novas-denuncias-de-assedio-sexual-sao-feitas-em-colegio-militar-do-rio/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

e rejeição a ser analisadas pelas vozes dos sujeitos nos capítulos seguintes.

1.4 - Ideias conservadoras na Educação Básica pública entre 2016 e 2023

Historicamente, a literatura acadêmica assinala que o conhecimento, ao ser transformado em propriedade privada da burguesia, tornou-se, “como qualquer outra tarefa, a principal ou uma única ocupação de um grupo de cidadãos, enquanto que, ao trabalhador, deveria ser concedido apenas o suficiente para operar a produção” (Smith, 1996, p. 17). A divisão em classes sociais persiste, pois a “tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas” (Marx e Engels, 2001, p. 39).

O Brasil carrega as duras marcas da desigualdade social que, historicamente, atinge grande parcela da sua população, subjugada sob os dilemas da exclusão e da marginalização social, realidade também refletida no contexto educacional brasileiro ao longo da história. Garantir o acesso, ingresso e a permanência dos estudantes na Educação Básica e Superior são desafios que apontam para a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas de inclusão, acessibilidade social e financiamento público adequado.

Nesse sentido, ocorre um cerceamento dos direitos sociais e humanos garantidos pela Constituição Federal de 1988, conduzido pelo movimento estratégico das políticas neoliberais e conservadoras no cenário político brasileiro. Tais estratégias são voltadas essencialmente para as escolas de educação pública e compõem o conjunto das reformas educacionais projetado de forma intencional para desmontar o direito a educação pública, gratuita e referenciada, e assim, ofertar o ensino precarizado para os estudantes pobres, forçando-os a uma formação limitada, suficiente apenas para assumir funções estruturantes do capital.

Assim, num esforço para imprimir a unidade teoria-prática na análise do objeto de estudo e de seus desdobramentos, aproximo-me da perspectiva gramsciana para afirmar que a educação no Brasil “tem sido manipulado de acordo com o ponto de vista estreito, finalidades imediatas, ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, que tecido nas sombras” (Gramsci, 2011, p.60), tenta restaurar uma educação conservadora pautada em abstrações sem significados e sem sentidos para os estudantes pobres.

As leituras de Gramsci (2011), (Frigotto, 1999, p.29) acrescentam que esses grupos impõem um pensamento pragmático, instrumental e utilitário, por meio de explicações

“neoconservadoras da naturalização do mercado como regulador das relações sociais e necessidades humanas apreoadas pelos homens de negócios”. No campo educacional, as ideias conservadoras defendidas pelo poder público, grupos religiosos e partidos políticos culminaram em discursos, programas e projetos ligados a forças ideológicas e econômicas que restringem o direito educacional. Nessa esteira, surge o projeto Escola sem Partido (Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016), *Homeschooling* (Projeto de Lei nº 1338, de 2022) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), movimentos que pavimentaram a violação da ordem constitucional vigentena estrutura e na superestrutura da sociedade de classes e consolidaram um projeto de dominação das elites.

A seguir, busca-se demonstrar o núcleo duro da política educacional pública brasileira em que concepções e visões conservadoras se apresentaram para impedir adisseminação de ideologias que, em sua concepção, têm contribuem para a queda da qualidade da educação e para a ideologização dos estudantes das escolas públicas, direcionamentos percebido nos documentos da Frente Parlamentar Evangélica (*Manifesto à Nação - O Brasil para os Brasileiros*) de 2018e dos militares (*Projeto de Nação – o Brasil em 2035*), de 2022, ambos, com prescrição de implantação de políticas conservadoras.³⁷

Prossigo na análise com o par dialético dominação/reprodução, a partir do golpe da presidente Dilma Rousseff (2016), quando então se instalou um cenário de desmonte e de desrespeito aos direitos sociais, parademonstrar como o conservadorismo político se expressa na Educação Básica brasileira.

Em seu discurso de posse, o então vice-presidente, Michel Temer (31/08/2016 a 31/12/2018), adotou uma agenda privatista, conservadora e de retrocessos sociais, entre eles a Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabelece um Novo Regime Fiscal (NRF), Temer utilizou o slogan *Governo Federal: ordem e progresso*, instrumento midiático para reposicionar os empresários na condução do projeto hegemônico neoliberal, difundindo na imprensa e nas mídias a cantilena “*vou fazer a pacificação e retomar a unidade do país com crescimento econômico*”.³⁸

Com o fim do governo Michel Temer em 2018, num movimento de continuidade dessa agenda, durante o governo de Jair Bolsonaro, aflorou no Ministério da Educação os confrontos inter grupos: *ala olavista*, que exigia, por um lado, banir o marxismo cultural, adotar os princípios da Escola sem Partido, eliminar a ideologia de gênero e, por outro, a *ala*

³⁷ Dentre tais pautas, destacamos o *Homeschooling*, Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular

³⁸ Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos?b_start=int=600. Acesso em: 27 dez. 2022.

dos militares, defensores da educação à distância, revisão do Exame Nacional do Ensino Médio, militarização de escolas e um currículo padronizado via Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O contorno de dominação-expropriação presente na BNCC-2017/2018 escancara os ideais retrógrados da onda conservadora empresarial na Educação Básica. O foco na formação dos estudantes do Ensino Médio para o trabalho, alinha-se com a Escola sem Partido. Nela, objetiva-se a padronização curricular, o engessamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e a formação acrítica dos estudantes, tudo legitimado pelo discurso e ações de melhoria na qualidade da Educação Básica pública. A padronização curricular não produz os mesmos efeitos para todos, justamente porque as pessoas e os grupos são diferentes. Como exemplo emblemático desse movimento conservador, ve-se atos e ações posição do então Ministro da Educação, o economista Abraham Weintraub, que em 8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020, instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e o Programa *Future-se* para as universidades.³⁹ Além disso, no governo de Bolsonaro, o MEC foi marcado pela presença de neopetencostais, evangélicos na distribuição de recursos e pela visão conservadora sobre conteúdos dos livros didáticos de História.

Ao analisar a investida de políticas conservadoras no âmbito curricular e na gestão, Freitas (2012, p. 387), afirma a impossibilidade de “estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos [...] reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta da empresa”. A supressão de conhecimentos críticos e necessários para o exercício da cidadania em substituição a uma educação pautada apenas para atender aos interesses da elite econômica contribui para a formatação da juventude e para a formação de sujeitos obedientes ao mercado e ao capital.

Embrionária dessa agenda, a política de militarização de escolas públicas de Educação Básica busca disseminar a ideologia da classe dominante sobre os futuros trabalhadores, atendidos nas escolas públicas. O documento *Projeto de nação dos militares - O Brasil em 2035* – documento elaborado em parceria com o Instituto Sagres, Instituto Federalista, Instituto General Villas Bôas, coordenado pelo general da reserva Rocha Paiva que escala os degraus do poder político. Escrito em cenário prospectivo⁴⁰ -, norteia as ações

³⁹ A este respeito, Mészáros (2007) nos aponta uma incorrigível lógica do mercado e seu impacto no meio educacional, no qual a subordinação tem uma estreita relação com a exclusão. Quanto mais excluídos, mais propícios estamos à aceitação das leis do capital e mais nos subordinamos a ele. Daí decorre o projeto de legitimação da manutenção das desigualdades. Prossegue é preciso romper com esta lógica se quisermos oferecer uma educação que prime pela formação integral e humana e não para o capital.

⁴⁰ Uma abordagem prospectiva deve considerar a dinâmica das forças e do conhecimento técnico, científico, social e econômico e a interação desses, constituindo-se, assim, uma totalidade que age e interfere nos sistemas sociais. São projeções não preditivas de situações futuras e dos desenvolvimentos que podem produzir

dos agentes públicos e evidencia o empenho dos grupos de poder que, por meio do poder estatal, conduzem seus interesses nas políticas para a educação pública. Esvaziados os direitos sociais, com ênfase na defesa do conservadorismo evolucionista⁴¹ e da defesa da propriedade privada, o documento aponta o caminho para o Brasil de 2035: superar movimentos político-partidários, radicais, identitários e de lutas de classes e priorizar ações e políticas conservadoras capitalistas, se valendo para tanto, da retirada dos direitos sociais da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a análise das estruturas ideológicas dos grupos partidários, evangélicos e militares nos permite assinalar que a política de militarização da educação básica pública é uma forma de dominação por meio de comportamentos, ações, estética dos estudantes e dos profissionais que atuam nesse modelo de ensino. Desse modo, efetiva-se a dominação: a) pela ação de grupos dominantes que impõem interesses particulares como se fossem progressistas; b) pelo uso de ideologias e *slogans* sociais para difundir ideias; c) pelo apontamento de soluções fáceis para problemas complexos; d) pela precarização de condições de produção da vida material e; e) pela aniquilação da garantia de direitos sociais e educacionais.

No capítulo seguinte, abordo a dualidade do sistema educacional goiano, cuja rede estadual compreende colégios militarizados e civis. Assentamos-nos, para tanto, na existência de contradições latentes entre o fardo e a farda que se efetivam no campo educacional e, mais ainda, no uso da escola como espaço de disputas de interesses interferindo na gestão organizacional, na estrutura, no currículo, na concepção e nas finalidades do ensino, em especial no Ensino Médio.

Em diálogo com pesquisas realizadas nos ambientes escolares militarizados de Goiás, como Belle (2011), Santos (2015; 2016; 2019) e Ferreira (2018), com dados empíricos e com a legislação específica, analiso o desvirtuamento dos espaços escolares e dos princípios de gratuidade e da gestão democrática da escola pública. Aponto elementos de desconfiguração e reconfiguração da Rede pública de ensino de Goiás e da política de legitimação das desigualdades educacionais pelo poder estatal.

determinadas situações no futuro. É um instrumento utilizado por entidades nacionais e internacionais, públicas e privadas em seus processos de planejamentos, tomadas de decisões e criação e/ou extinção de políticas públicas, conforme Reche; Ramos e Vils (2023).

⁴¹Concepção conservadora positivista que concebe o desenvolvimento, a evolução, sem rupturas ou transformações sociais, consolidando assim, a estrutura dominante.

1.5 - Considerações parciais

Nesse capítulo, apresentou-se a relação de dominação, mando e obediência que permeia as relações sociais e de produção na sociedade capitalista e suas expressões nos movimentos conservadores políticos, partidários e religiosos, com ênfase a partir dos anos de 1990 em diante. Contextualizou-se a dominação como parte de uma totalidade de processo e de mecanismos sociais e econômicos que constituem e são constituídos nas relações sociais e de (re)produção das condições materiais da vida humana. Assume-se a dialética materialista e os fundamentos teóricos e filosóficos de Karl Marx e considera-os essenciais para evidenciar a militarização do Ensino Médio da Rede pública de Educação Básica do Estado de Goiás como uma política de dominação-expropriação dos estudantes.

A partir dos escritos de Marx, e de sua concepção de dominação, discorreu-se sobre a centralidade das relações materiais e sociais na formação da consciência, na construção da história humana e do sujeito, num constante vir a ser. Ao percorrer as circunstâncias históricas, buscou-se conhecer as formas de dominação e de operar dos grupos conservadores e neoconservadores - bem como as bases da nova direita no Brasil de 1990 em diante - e evidenciar a escalada das políticas, ideias e agendas conservadoras defendidas pelos militares, religiosos, empresários e grupos de ultradireita.

Discutiu-se o avanço de práticas e políticas conservadoras de caráter ideológico, político e operacional direcionadas para a Educação Básica pública como o cerceamento da escola e do trabalho docente por meio de movimentos e projetos alinhados a uma agenda conservadora defendida por parlamentares vinculados a grupos religiosos e políticos que compõem a Frente Parlamentar Evangélica com atuação no Senado Federal e na Câmara dos Deputados.

Nessa análise, constatou-se que as políticas públicas educacionais têm contribuído para a dominação política dos sujeitos (impossibilitando-os de movimentar-se de maneira diferente que não seja a prestabelecida pela dominação vigente, por meio de discursos, ações e coação dos sujeitos); para a dominação econômica (por meio da multiplicação das desigualdades sociais), para a dominação pela estrutura e organização da educação (como a estruturação e execução de programas e projetos conservadores como a militarização de colégios públicos, cuja finalidade principal centra-se na reprodução das bases estruturantes da divisão social de classes, da reprodução da elite e de seus privilégios). Assim, confirma-se a premissa da divisão social dos homens em classes sociais como condição *sine qua non* para a reprodução e manutenção da estrutura hegemônica de dominação burguesa.

CAPÍTULO 2

MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS

Art. 1º - Fica criado nesta Corte, sob a denominação de Imperial Colégio Militar, um instituto de instrução e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante contribuição pecuniária, alunos procedentes de outras classes sociais.
(Ordem do Dia do Quartel General do Exército nº2.251, de 5 de abril de 1889).

O trecho extraído do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, assinado por D. Pedro II, criou e aprovou o Regulamento do Imperial Colégio Militar da Corte, primeiro estabelecimento educacional militar no território brasileiro. Este decreto desconstrói o caráter preparatório dos jovens, desde cedo, *na nobre profissão das armas*, na formação de um *espírito de corpo*, obrigando-os à *prestação de serviço militar*. Evidenciam-se aí, a essência e a finalidade dessa instituição: a formação de quadros militares. A criação do Imperial Colégio Militar marca o espaço de formação do soldado, local de hierarquia, disciplina e obediência a valores próprios dos quartéis e espaços militares de disciplinas e de regras voltadas para o ideal de Ordem e Progresso. Mais que um espaço educacional, fincam-se ali, as regras da formação da corporação militar no Brasil.

O capítulo discute a política e as diretrizes estruturais, organizacionais e pedagógicas da Rede Estadual de Educação do estado de Goiás e a coexistência de um subsistema de colégios militarizados intrínsecos a essa, perpassado pela análise do documento *Projeto de nação - o Brasil em 2035* e sua estreita aproximação com o Regimento Escolar Interno dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG). Elege como objetivo específico, examinar a estrutura organizacional e as diretrizes pedagógicas e operacionais propostas pelo governo de Goiás por meio das Secretarias de Educação e Cultura (Seduc/GO) e de Segurança Pública (SSP/GO) quanto à gestão dos colégios da Rede Estadual de Ensino e os pressupostos que sustentam a política de militarização de escolas públicas da rede estadual.

Como questões investigativas do capítulo, proponho: quais são as diretrizes

pedagógicas e operacionais propostas para a gestão das escolas públicas de Goiás e , em quais pressupostos sustentam a política de militarização da educação pública?

Para a compreensão das formas de desconfiguração e reconfiguração da gestão e dos espaços escolares militarizados, que passam a cumprir o papel de formação de trabalhadores úteis e submissos à classe dominante e aos ditames do capital, problematizam-se as diferentes concepções de gestão (didático-pedagógica, educacional e administrativa), presentes nos documentos oficiais desse estado e apresentadas nos CEPMG, confrontando-as com a concepção de estudiosos e pesquisadoras da educação. Nessa reflexão, assume-se a fundamentação teórico-filosófica do materialismo histórico dialético, em um esforço para apreender a articulação política e técnico-operacional do governo de Goiás que tem contribuído para a desconfiguração e reconfiguração de sua Rede de ensino.

Para tanto, busca-se respaldo nas categorias do objeto (expropriação) e do método (reprodução), para apreender a investida da política de militarização a serviço da manutenção da dominação da classe dirigente sobre os menos favorecidos economicamente, por meio de mecanismos de controle social, como instrumento de continuidade de privilégios e exclusões sociais, educacionais, econômicas e culturais. Com isso, apresento como premissa, o fato de que os dispositivos jurídicos e a legislação estatal e estadual imbricados nas políticas públicas sustentam interesses políticos, econômicos e estruturais capitalistas.

Como sustentação teórica, apoio-me em Brasil (1998; 2013), Bourdieu (1989), Foucault (2014), Miguel (2018) e Mendonça (2019), dentre outros e complemento a reflexão com indicação de filmes, vídeos e documentos oficiais dos *sites* das instituições.

2.1 - Das oligarquias goianas ao projeto de nação dos militares: desconfiguração e reconfiguração da Rede Pública de ensino

A história de toda a sociedade até hoje tem sido a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burgueses e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição entre si, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que acabou sempre ou com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta. (Marx; Engels, 2015)

No tempo histórico, passado, presente e futuro são indissociáveis, coexistem simultaneamente em dimensões diferentes, evidenciam contradições e fazem emergir outras, por meio de estruturas, conexões e arranjos das classes dominantes.

Nesse sentido, ao observar a dinâmica das relações sociais e econômicas como forma de compreender o real, Hobsbawm (1998, p. 50), aponta que “as pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isto. Os processos comuns da vida humana consciente, para não falar das políticas públicas, assim o exigem”. Com esse raciocínio histórico, busca-se analisar os processos de dominação da população goiana, por meio de ações, atos e práticas políticas do coronelismo⁴² predominante na Primeira República (1889-1930), e modernizado nos dias atuais.

De acordo com Viotti (1987), a gênese do poder dos coronéis teve suas raízes ainda no período colonial, por meio do processo de patronagem e apadrinhamento, relação estabelecida entre o detentor das terras e os trabalhadores que nela viviam. Esses chamados *homens bons* (Queiroz, 1969), passaram a receber da Coroa Portuguesa a patente de coronel, assumiram cargos de confiança da Coroa e exerceram a autoridade local.

Por sua vez, Vítor Nunes Leal (1997) faz uma abordagem do coronelismo em relação à concepção dominante. Para o autor, o coronelismo se apresenta como um sistema político, uma complexa rede de relações que permeia todos os níveis de atuação política, e não apenas como mandonismo local, mas que mantinha o controle econômico, político e social da terra e dos indivíduos que nela trabalhavam, fundindo-se, assim, poder público e poder privado.

Em Goiás, o coronel – quase sempre fazendeiro – ganhou ainda mais força no período da República, cenário em que o coronelismo se firmou como sistema de relação político-eleitoreiro. Durante esse período de dominação de uns em detrimento da expropriação do direito de outros, Carvalho (2006) esclarece o poder político dos coronéis:

O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas. A justiça do rei tinha alcance limitado, ou porque não atingia os locais mais afastados das cidades, ou porque sofria imposição da justiça privada dos grandes proprietários, ou porque não tinha autonomia perante as autoridades executivas, ou, finalmente por estar sujeita a corrupção dos magistrados (Carvalho, 2006, p. 21).

As bases de sustentação do poder dos coronéis recaía sobre o desenvolvimento de uma

⁴² De acordo com Leal (1948), a expressão *coronelismo* remonta ao período colonial no Brasil, quando se estabeleceu a Guarda Nacional, força armada civil criada na Regência em subordinação ao Ministro da Justiça e aos presidentes de províncias (antecessores dos atuais governadores de estados, mas que eram indicados pelo poder central em vez de eleitos). A necessidade de manter o controle e o poder político ao longo do território, impulsionou o poder o “poder privado” dos grandes latifundiários e donos das terras, que recebiam da Guarda Municipal o *status* de coronel e, com esse, autoridade sobre os indivíduos da região.

política paternalista e clientelista, ligações estabelecidas com o poder central para manter o controle social e político.⁴³

Nessa perspectiva, o desenvolvimento econômico de Goiás passava pelo poder econômico dos coronéis e das oligarquias locais que se formavam, pois a “implantação férrea no estado partia da iniciativa governamental, pela ausência de iniciativas privadas que tivessem interesse em promover o desenvolvimento no Estado, ao contrário, as chamadas elites locais teriam como mecanismo de dominação a manutenção do atraso” (Rodrigues, 2015, p. 4) e para garantir a dependência econômica e de poder dos coronéis.

Além do “atraso” econômico e social, do coronelismo das oligarquias goianas por aqui estabelecidas, dentre as quais se destacam a oligarquia dos Bulhões, dos Xavier de Almeida e dos Caiado), ocorria, ainda, no uso da política da força, da violência e do terror como mecanismo de manter o poder, a hegemonia política e dominação das elites locais. Assim, na perspectiva de Weber (1969), as práticas de dominação estavam ligadas ao uso da força física e psicológica como mecanismos de manutenção da ordem estabelecida (dominação carismática). A demonstração de poder dos coronéis se evidenciava também na capacidade de articulação política com vistas a manter uma relação de lealdade e eleger sua representatividade junto ao Governo Federal, revelam os estudos de Rodrigues (2015).

A relação entre coronelismo e dominação política e econômica não é uma característica apenas da República Velha. Em seu discurso na CPI do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), em 31 de maio de 2023, o governador de Goiás, Ronaldo Caiado, atual representante da oligarquia caiadista, defendeu a criminalização do movimento de trabalhadores sem terra, justificando que “MST não tem estatuto, nem identidade, portanto, não pode ser considerado entidade, é clandestino”.⁴⁴

Mas não é apenas no campo político que são traçadas políticas de controle e dominação. De acordo com Cunha (2013), existe uma simbiose entre o Estado, o capital e os empresários, religiosos e militares por meio de políticas públicas para direcionar a população, que se reinventa e se moderniza constantemente, ao que ele chama de “folia pedagógica”. Retorno a Marx e Engels (2001), segundo eles, o Estado utiliza-se da estrutura – base econômica da sociedade, onde se dão, as relações de trabalho, das forças de produção,

⁴³De acordo com Campos (2003), o sucesso do coronelismo em Goiás se deu justamente pelas características do estado: economia baseada na pecuária extensiva e na agricultura de subsistência; população escassa e dispersa em um imenso território; situação de isolamento, resultado das comunicações precárias, já que não há estradas para o escoamento da produção.

⁴⁴Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/967826-caiado-defende-em-cpi-tipificacao-criminal-de-algumas-condutas-do-mst>. Acesso em: 14 fev. 2024.

compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores – e da superestrutura – estrutura jurídico-política e estrutura ideológica (Estado, religião, artes, meios de comunicação etc.) – para manter a dominação sobre as classes dos trabalhadores.

Utilizo os conceitos marxianos – estrutura e superestrutura - para analisar o documento *Projeto de nação - o Brasil em 2035*, que propõe um modelo de sociedade e de Estado pautado na ausência de direitos sociais, no conservadorismo e na manutenção da ordem e dos privilégios estabelecidos. Esse documento apresenta uma direção para 37 temas distribuídos em sete eixos centrais – geopolítica mundial; governança nacional; desenvolvimento nacional; ciência, tecnologia e educação; saúde; segurança e defesa nacional; segurança pública – os quais podem ser dinamizados e aperfeiçoados, na visão dos militares, por meio de reformas estruturais, cuja característica central é o corte de recursos, ausência de direitos sociais e gerencialismo da gestão pública. Nesse sentido, a intervenção na Educação Básica pública é justificada para corrigir ou mitigar um rol de pontos fracos que comprometem a qualidade, desde a formação dos professores, ao currículo escolar e à baixa participação dos pais no acompanhamento dos filhos, assim elencadas:

1. Ideologização radical do ensino.
2. Deficiente formação profissional e cívica dos quadros docentes.
3. Práticas comportamentais distorcidas, afetando o comportamento e as atividades de ensino, com prejuízo para a formação do cidadão.
4. Inadequação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) às necessidades dos diversos contextos e realidades da educação.
5. Práticas inadequadas de gestão de recursos.
6. Deficiente formação e atualização dos docentes para emprego dos recursos tecnológicos no ensino.
7. Baixa participação das famílias na vida escolar dos alunos.
8. Supervalorização de metodologias e técnicas pedagógicas em detrimento dos conteúdos e fundamentos das disciplinas, com prejuízo na preparação do cidadão para a vida profissional e pessoal (Projeto de Nação, 2022, p. 73).

Para o enfrentamento de tais problemas, o *Projeto de Nação*⁴⁵ dos militares prevê um retorno às práticas conservadoras, como meio de alcançar uma educação de qualidade desprovida de conteúdo ideológico, como:

valorização de boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos

⁴⁵Para a Educação Superior, o documento prevê, como diretrizes norteadoras, aproximação da Academia ao setor produtivo, redução da ideologização nociva, desenvolvimento de parcerias público-privada para fomentar a pesquisa, reformulação do processo de escolha dos reitores, aperfeiçoamento da gestão, otimização dos recursos e cobrança de mensalidades (p. 75).

alunos, bem como à formação e ao aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos. A ideologização do ensino básico foi neutralizada, o que facilitou a implementação de reformas com foco no desempenho e na preparação para a vida do futuro cidadão, sem orientação ou ingerência na construção da sua própria opção ideológica. Assim, em 2035, o Ensino Básico (Fundamental e Médio), nas áreas pública e privada, alcança os índices do IDEB e os do PISA, este último referido à faixa etária de jovens entre 14 e 16 anos (Projeto de Nação, 2022, p. 74).

Além dessas propostas de retomada de práticas já superadas pelas lutas democráticas, uma análise do *Projeto de nação - o Brasil em 2035* nos releva inconsistências teóricas e metodológicas, das quais destacamos:

- Ausência de relatos sobre o processo e os caminhos percorridos para sua elaboração, pois adota a “tentativa de adivinhar o futuro” (p. 9), mas apresenta um único “cenário foco” alcançado em 2035, uma única possibilidade de futuro, descaracterizando, assim, a escrita em cenário prospectivo, que prevê cenários plurais.
- Aposta em uma tentativa de “ampliar alternativas e possibilidades”, mas se contradiz ao propor um cenário futuro como o mais “provável”, incorrendo na prática de projeção da conjuntura de dominação para o futuro.
- Os elaboradores deste não delimitam a parcela da sociedade que representam. Ao contrário, colocam-se como porta vozes de “significativa parcela do povo [brasileiro]” (p. 12), reduzindo-se, assim, a diversidade política, cultural e social da nação a um único grupo, o conservador liberal.

As proposições dos militares para a Educação Básica são apresentadas e desafiam os limites da democracia brasileira estão no âmbito da superestrutura. Ao analisar o documento à luz de Mészáros (2007), para quem a subordinação tem estreita relação com a dominação e, essa, por sua vez, culmina na expropriação dos direitos sociais, o projeto de nação proposto pelos militares aponta os impactos no campo educacional e o processo de exclusão dos estudantes, retorno à educação para uns poucos privilegiados. Mészáros alerta para o fato de que, quanto mais excluídos, mais propícios estamos à aceitação das leis do capital e mais nos subordinamos a ele. Daí decorre o projeto de legitimação da manutenção das desigualdades.

Portanto, ao analisar as bases teórico-filosóficas de tais políticas, constata-se uma aproximação com o conservadorismo, entendido como pensamento que valoriza valores, costumes e tradições passadas e possui aversão a qualquer tipo de transformação e mudança na sociedade, negando assim, todos os princípios da cultura moderna. Para tanto, o pensamento conservador utiliza-se das instituições estatais para a continuidade de seu projeto de dominação e de manutenção da ordem estabelecida. No tópico seguinte, apresento a

organização da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás e sua aproximação com políticas conservadoras.

2.2 – Estrutura administrativa organizacional da Rede Pública Estadual de Ensino

Considerando alguns elementos políticos e econômicos característicos das oligarquias goianas e situando a expansão da militarização dentro da agenda conservadora que norteia o Projeto de Nação dos militares, nesta seção, analisa-se a estrutura administrativa e organizacional da rede de ensino de Goiás, os direcionamentos apontados nas diretrizes pedagógicas e operacionais e evidencio contradições entre o proposto por essas e o executado nos colégios militarizados de Goiás.

Comumente associado a outros termos – rede educativa, Rede Pública, rede de ensino, redes escolares, rede particular, rede pedagógica, dentre outras – neste trabalho, o uso do termo *rede* refere-se ao conjunto de estabelecimentos escolares mantidos pelo governo de Goiás, organizados estrutural e pedagogicamente por meio de sua Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO).

Na Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, ao tratar do dever do Estado no atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE), aparece o termo *rede regular de ensino*. Mais adiante, no art. 213, ao tratar do repasse de recursos financeiros para escolas públicas e comunitárias, aparece o termo *Rede Pública*. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) padroniza o uso do termo *Sistema* de uma forma geral, mas ao fazer uso do vocábulo *rede* ora analisado, apresenta-o como *rede regular de ensino* (Art. 58, ao se referir ao atendimento dos NEE), *Rede Pública regular de ensino* (Art. 60) e *redes regulares públicas urbanas de Ensino Fundamental* (Art. 87, ao tratar das escolas de tempo integral).

Por sua vez, a Lei 9394/96, faz uso do termo *rede* como um conjunto de estabelecimentos educacionais cuja normatização centra-se em uma mantenedora, podendo ser essa pública ou privada. Em seu art. 15, estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A mesma variação ocorre quanto ao emprego do vocábulo *rede* na Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o salário-educação. Em seu art. 2º cita “alunos matriculados no Ensino Fundamental nas respectivas *redes de ensino*”, na Lei nº 9.424, 1996,

em seu art. 2º, parágrafo 1º, dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)⁴⁶ e na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nessa última, em seu Capítulo III, ao tratar da distribuição dos recursos, no parágrafo 6º, alínea *a*, esclarece: *respectivas redes de ensino*. Por fim, na Base Nacional Comum Curricular prevalece o uso dos termos “sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2018, p. 8).

A organização da Rede de ensino goiano, das ideias, métodos e processos de ensino, foi marcada, de acordo com Silva (1975), pela influência dos estados de São Paulo e Minas Gerais, estados que detinham a hegemonia política, econômica e educacional na década de 1920. De acordo com a autora, “o padrão das escolas paulista e mineira prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles Estados” (Silva, 1975, p. 238).⁴⁷

Em termos históricos, por meio do Decreto-Lei nº 234, de 6 de dezembro de 1944, posteriormente alterado pela Lei estadual nº20.491 de 25 de junho de 2019, foi criada a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), órgão administrado diretamente pelo Poder Executivo do Estado de Goiás. A partir de então, a Seduc é responsável pela organização estrutural, técnica e pedagógica das escolas, colégios, Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), Colégios Estaduais das Polícias Militares de Goiás (CEPMG) e escolas especiais públicas. De acordo com a Lei nº 9.920, de 6 de agosto de 2021, que estabelece a organização administrativa básica do Poder Executivo, compete à Seduc-GO:

- I – a formulação e a execução da política estadual de educação;
- II – a execução das atividades da Educação Básica sob responsabilidade do Poder Público Estadual;
- III – o controle e a inspeção das atividades de Educação Básica;
- IV – a produção de informações educacionais;

⁴⁶O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 e vigorou entre 1997 a 2006. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática. Em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional 108/2020. Em 2020, foi aprovado o Fundeb permanente regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

⁴⁷De acordo com Silva (1975), no final da década de 1920, Goiás firmou um acordo educacional com o estado de São Paulo, segundo o qual foi encaminhado um grupo de técnicos paulistas para assumir a administração das Escola Normal, Ensino Normal e Ensino Primário, por um período de dez meses, período em que os técnicos paulistas – Humberto de Souza Leal, chefe da missão e técnico em ensino normal; José Cardoso, técnico em métodos pedagógicos e diretor de ensino; e Cícero Bueno Brandão, especialista em educação física escolar – se encarregavam de reformar o sistema de ensino goiano, conhecido como Missão Pedagógica Paulista.

V – o desenvolvimento de pesquisa educacional; e
 VI – a universalização da oferta da educação compromissada com a municipalização e a crescente melhoria de sua qualidade (Goiás,2021).

Além das atribuições de operacionalização dos colégios que compõem a Rede Pública estadual de Goiás, a Seduc/GO ainda tem por objetivo, conforme as *Diretrizes Pedagógicas*, promover “relações significativas entre os(as) estudantes e a aprendizagem, com vistas a possibilitar o acesso ao conhecimento na perspectiva da integralidade, alcançando-os(as) em suas diferentes dimensões: cognitiva e intelectual, física, afetiva, socioemocional, social e cultural” (Goiás, 2024, p. 3) e contribuir para a formação humana integral do estudante.

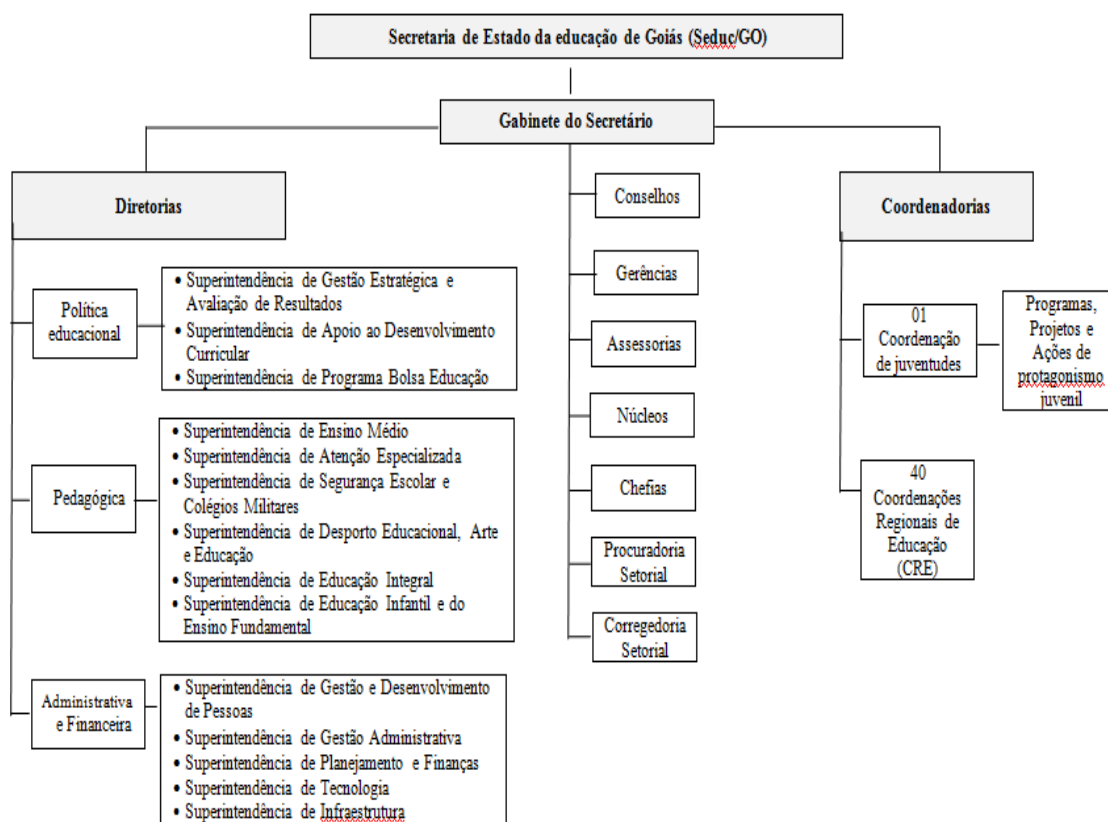
As *Diretrizes Pedagógicas* esclarecem que as ações pedagógicas dessa Secretaria primam pelo respeito e pela valorização das singularidades e dos potenciais de cada estudante. Nesse contexto, segue almejando uma educação personalizada, reconhecendo que cada discente é único, com seu próprio ritmo, interesses e necessidades. Nesse sentido, as práticas pedagógicas promovidas pela Seduc/GO, em 2024, “continuarão pautadas no trabalho colaborativo, entre as diferentes instâncias, de modo a incentivar os(as) estudantes a enxergarem as relações entre os temas estudados na sala de aula e a aplicabilidade do conhecimento em situações reais.” (Goiás, 2024, p. 3).

O documento acrescenta ainda que, agindo assim, busca avançar no desenvolvimento de um projeto pedagógico que, efetivamente, alcance o desenvolvimento pleno dos estudantes goianos, preparando-os para os desafios do século XXI e para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inovadora, além do “desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora como proposta pedagógica da Seduc/GO, que celebra a diversidade e promove o bem-estar e a saúde mental dos estudantes.” (Goiás, 2024, p. 12).

Para tanto, o documento esclarece que a Sduc/Go tem o objetivo de promover relações significativas entre os(as) estudantes e a aprendizagem, com vistas a possibilitar o acesso ao conhecimento na perspectiva da integralidade, alcançando-os(as) em suas diferentes dimensões: cognitiva e intelectual, física, afetiva, socioemocional, social e cultural.

Com vistas ao cumprimento de tais objetivos, a Seduc/G) assenta-se em Diretorias (Política Educacional, Pedagógica e Administrativa e Financeira), Gerências e Coordenadorias (da Juventude e Coordenações Regionais), de modo a gerenciar o trabalho operacional e pedagógico no território goiano e coordenar as ações e políticas públicas voltadas para a educação estadual deste ente federado, conforme Imagem 7.

Imagem 4 – Estrutura organizacional Seduc/GO, 2023



Fonte: Construção da autora, a partir de dados disponibilizado no sítio eletrônico da Seduc/GO.

Por sua vez, o Decreto nº 10.482, de 21 de junho de 2024, que aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), atribui à Gerência de Contratos e Convênios, em seu art. 13, a competência para: “elaborar e formalizar as minutas dos convênios estaduais, tais como: convênios de municipalização, convênios educacionais, termos de cooperação técnica, termos de cooperação pedagógica”, situação que enquadra os colégios militarizados desse estado. No entanto, não foi localizada qualquer justificativa para a criação do termo de Cooperação Técnico-Pedagógica entre as Secretarias de Estado de Educação e da Segurança Pública. Hierarquicamente, o Governo do Estado de Goiás gerencia o cumprimento de tais competências por meio da Seduc-GO, que por sua vez contam com 40 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), subdivisões administrativas responsáveis pelo acompanhamento da política educacional estadual nos municípios goianos responsáveis por executar os programas, projetos e ações governamentais relacionados a educação, ciência e tecnologia e inovação, de forma articulada, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4– Coordenadorias Regionais de Educação de Goiás (CRE)

Coordenações Regionais de Educação nos Municípios em Goiás	
1. CRE Águas Lindas	Águas Lindas de Goiás, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo e Santo Antônio do Descoberto.
2. CRE Anápolis	Anápolis, Abadiânia, Alexânia, Campo Limpo de Goiás, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Goianápolis, Nerópolis, Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis e Terezópolis de Goiás.
3. CRE Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bonfinópolis, Caldazinha, Hidrolândia e Senador Canedo.
4. CRE Campos Belos	Campos Belos, Cavalcante, Divinópolis de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás
5. CRE Catalão	Catalão, Anhangüera, Campo Alegre de Goiás, Corumbáiba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos.
6. CRE Ceres	Ceres, Carmo do Rio Verde, Rialma, Rianópolis e São Patrício.
7. CRE Formosa	Formosa.
8. CRE Goiânia	Goiânia.
9. CRE Goianésia	Goianésia, Barro Alto, Jaraguá, Jesópolis, Santa Isabel, Santa Rita do Novo Destino, São Francisco de Goiás e Vila Propício.
10. CRE Cidade de Goiás	Goiás, Araguapaz, Aruanã, Buriti de Goiás, Faina, Mossâmedes, Mozarlândia e Sanclerlândia.
11. CRE Goiatuba	Goiatuba, Aloândia, Joviânia, Panamá e Vicentinópolis.
12. CRE Inhumas	Inhumas, Araçu, Brazabrantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Itauçu, Nova Veneza, Santa Rosa de Goiás, Santo Antônio de Goiás e Taquaral de Goiás.
13. CRE Iporá	Iporá, Amorinópolis, Caiapônia, Diorama, Doverlândia, Israelândia, Jaupaci e Palestina de Goiás.
14. CRE Itaberaí	Itaberaí, Americano do Brasil, Itaguari e Itaguaru.
15. CRE Itapaci	Itapaci, Campos Verdes, Crixás, Guarinos, Pilar de Goiás, Santa Terezinha de Goiás e Uirapuru.
16. CRE Itapuranga	Itapuranga, Guaraíta, Heitorai, Morro Agudo de Goiás e Uruana
17. CRE Itumbiara	Itumbiara, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada.
18. CRE Jataí	Jataí, Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Lagoa Santa e Serranópolis.
19. CRE Jussara	Jussara, Britânia, Fazenda Nova, Matrinchã, Itapirapuã, Montes Claros de Goiás, Novo Brasil e Santa Fé de Goiás.
20. CRE Luziânia	Luziânia, Cristalina e Distrito de Domiciano Ribeiro (município de Ipameri).
21. CRE Minaçu	Minaçu, Campinaçu e Colinas do Sul.
22. RE Mineiros	Mineiros, Perolândia, Portelândia e Santa Rita do Araguaia.
23. CRE Morrinhos	Morrinhos, Água Limpa, Caldas Novas, Edealina, Marzagão, Pontalina e Rio Quente.
24. CRE Novo Gama	Novo Gama, Cidade Ocidental e Valparaíso de Goiás.
25. CRE Palmeiras de Goiás	Palmeiras de Goiás, Cezarina, Edéia, Indiará, Jandaia, Nazário, Palminópolis, Paraúna e Varjão.
26. CRE Piracanjuba	Piracanjuba, Bela Vista de Goiás, Cristianópolis, Cromínia, Mairipotaba e Professor Jamil
27. CRE Piranhas	Piranhas, Aragarças, Arenópolis, Baliza e Bom Jardim de Goiás
28. CRE Pires Do Rio	Pires do Rio, Ipameri, Orizona, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutai
29. CRE Planaltina	Planaltina de Goiás, Água Fria de Goiás, Alto Paraíso de Goiás e São João D'Aliação
30. CRE Porangatu	Porangatu, Bonópolis, Estrela do Norte, Formoso, Montividiu do Norte, Mutunópolis, Santa Tereza de Goiás e Trombas
31. CRE Posse	Posse, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambai, Nova Roma, São Domingos, Simolândia e Sítio D'Abadia
32. CRE Quirinópolis	Quirinópolis, Cachoeira Alta, Gouvelândia, Inaciolândia, Paranaiguara e São Simão
33. CRE Rio Verde	Rio Verde, Castelhândia, Montividiu e Santo Antônio da Barra
34. CRE Rubiataba	Rubiataba, Ipiranga de Goiás, Nova América e Nova Glória
35. CRE Santa Helena de Goiás	Santa Helena de Goiás, Acreúna, Maurilândia, Porteirão e Turvelândia
36. CRE São Luis de Montes Belos	São Luís de Montes Belos, Adelândia, Aurilândia, Cachoeira de Goiás, Córrego do Ouro, Firminópolis, Ivolândia, Moiporá, São João da Paraúna e Turvânia
37. CRE São Miguel do Araguaia	São Miguel do Araguaia, Mundo Novo, Nova Crixás e Novo Planalto
38. CRE Silvânia	Silvânia, Gameleira de Goiás, Leopoldo de Bulhões, São Miguel do Passa Quatro e Vianópolis
39. CRE Trindade	Trindade, Abadia de Goiás, Anicuns, Avelinópolis, Campeste de Goiás, Guapó e Santa Bárbara de Goiás
40. CRE Uruaçu	Uruaçu, Alto Horizonte, Amaralina, Campinorte, Hidrolina, Mara Rosa, Niquelândia, Nova Iguaçu de Goiás e São Luiz do Norte

Fonte: Construção da autora, a partir de dados disponibilizado no sítio eletrônico da Seduc/GO.

As CRE estão estrategicamente localizadas em 40 macrorregiões do território goiano e representam essa secretaria em sua jurisdição, no fornecimento de pessoal para atuar nas unidades escolares da rede, na gestão dos recursos e da infraestrutura de tais unidades, conforme organização apresentada no quadro abaixo.

Do total de 992 escolas vinculadas à Seduc/GO por meio de suas 40 Coordenadorias Regionais, 670 unidades oferecem a modalidade de Ensino Médio, 51 unidades ofertam a modalidade Profissionalizante para os estudantes do Ensino Médio, 140 unidades ofertam exclusivamente a II Etapa do Ensino Fundamental, 82 unidades são militarizadas e 124 ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que uma única unidade escolar pode ofertar as três modalidades de ensino.

Considera-se necessário ressaltar que, embora a quantidade de unidades escolares que ofertam a modalidade de Ensino Médio seja quase cinco vezes maior do que a que oferta o Ensino Fundamental II Fase, a proporção de estudantes nelas se inverte: 140 unidades escolares atendem 240.607 do Ensino Fundamental II Fase (6º ao 9º anos), enquanto 694 colégios atendem 185.488 estudantes de Ensino Médio. Essa disparidade no atendimento aos estudantes frente à quantidade de estabelecimentos escolares pode ser compreendida ao analisar que a Rede conta com 254 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs),⁴⁸ que atendem, prioritariamente, estudantes de Ensino Médio (apenas 56 desse total atendem exclusivamente os estudantes do Ensino Fundamental II Fase) e que esses atendem um quantitativo reduzido de estudantes.

Para o atendimento dessa demanda jovem, a Seduc/GO conta com uma Coordenadoria de Juventudes (ligada à Superintendência de Ensino Médio) que, atrelada às CREs, desenvolve ações, programas e projetos que estimulam a participação dos estudantes de Ensino Médio da Rede Pública estadual por meio de “atividades que despertem nos jovens a sua capacidade de questionar, opinar, criticar e propor soluções e alternativas, percebendo-se como agente participativo e de mudança”,⁴⁹ com foco na participação e interação dos estudantes como condição para o alcance do objetivo final de formação consciente e proativa da juventude goiana.

⁴⁸O Plano Nacional de Educação (Meta 06 - Lei nº 13.005 de 2014) e o Plano Estadual de Educação de Goiás (Meta 3 - Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015), estabelecem a meta de, até 2024, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

⁴⁹Redação disponível no sítio eletrônico da Seduc/GO. <https://site.educacao.go.gov.br/informacoes-gerais/pagina-do-estudante/programas-e-projetos.html>. Acesso em: 06 set. 2023. Como Programas previstos para serem desenvolvidos em parcerias, no ano de 2023, constam: Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Senador, Programa Jovens Embaixadores, Programa de Estágio, Comitê de Participação do Adolescente (CPA), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Internacional de Matemática Sem Fronteiras, Prêmio Prudential Espírito Comunitário.

Ao apresentar tais programas, projetos e ações, a Coordenadoria de Juventudes aponta o que se espera do Agente Jovem, Representante de Turma e Chefe de Turma/CEPMG: “consolidar o processo educativo que pressupõe uma relação dinâmica entre conhecimento, criatividade, participação, inclusão, diversidade, responsabilização e formação como fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania.” (Goiás, 2023, p. 4). Aponta o caminho que esses jovens devem trilhar, os requisitos desejados para cada um, mas se abstém da reflexão sobre a necessidade de compreender política, social e economicamente o contexto em que ele está inserido como forma de direcionar a ação prática dos estudantes.

Embora a aparência presuma a atuação participativa e cidadã dos estudantes no processo educativo, deliberativo e organizacional deles no espaço escolar, na prática, a Rede apresenta consonância com o projeto dos militares de manutenção da ordem estabelecida e aproximações com o evolucionismo conservador, segundo o qual

as mudanças e o contínuo desenvolvimento são necessários e saudáveis para as nações, mas a progressiva complexidade conjuntural exige que essas mudanças sejam prudentes e graduais, levando em consideração a experiência, a História e as tradições. Vale dizer que, em uma sociedade dinâmica, a permanência e a evolução são reconhecidas e conciliadas (Brasil, 2022, p. 15).

Consonante com o ideal conservador neoliberal e dissonante do proclamado nos documentos oficiais da Seduc/GO, os estudantes dos CEPMGs são submetidos a um rigoroso manual de controle que se distancia dos princípios de criatividade, participação, inclusão e diversidade, uma vez que propõe uma padronização moral, estética e comportamental, de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar aos colégios militarizados. A ausência de posicionamento por parte da Coordenadora de Juventudes quanto ao antagonismo entre a proposta de atuação dos estudantes e o engessamento desses nos colégios militarizados nos diz sobre a autonomia desses colégios quanto à gestão de sistema e escolar.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), associam o protagonismo juvenil com o conjunto de ações e ideias apresentadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (1992), em que a formação da juventude pauta-se na aquisição de competências para se adaptar às transformações econômicas capitalistas.

Sob a justificativa de alinhamento às estratégias para educação, o *Protagonismo*

Juvenil Goiano: Ações 2023,⁵⁰ disponibilizado pela Superintendência de Ensino Médio/Coordenadoria de Juventudes, fomenta a participação ativa dos estudantes nos projetos, ações e práticas em suas unidades escolares, no “intuito de tornar o ambiente escolar mais seguro e respeitado, fonte de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático” (Goiás, 2023, p.2). Acrescenta ainda que,

No momento em que o mundo abre espaço e possibilidades para que os jovens sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, procuramos contribuir para elaboração de projetos e ações que permitam o desenvolvimento de habilidades, com relação direta ao ato de saber fazer, ou seja, identificar variáveis, contextualizar informações, analisar situações problema, sintetizar, correlacionar, interpretar, refletir, pensar abstratamente e, por fim, apropriar-se do conhecimento nas diversas áreas de competências (Goiás, 2023, p.2).

O documento destaca os benefícios do *protagonismo juvenil* nas suas respectivas unidades escolares: “melhoria da qualidade de ensino, dos índices de frequência, do clima coletivo e autonomia, compartilhando desafios e as metas estabelecidas no planejamento estratégico.” (Goiás, 2023, p.3). Tais apontamentos aparecem como justificativa para a implantação e desenvolvimento de todos os projetos e ações dessa Coordenadoria de Juventudes, como “Acolhimento aos Estudantes, Roda de conversa com estudantes de Ensino Médio, SuperAção na Escola, Semana Estadual de Orientação Vocacional, Cartilha Grêmio Estudantil, Rede Social Facebook - solta o verbo agente jovem, Hotsite dos estudantes.”

No entanto, o uso da expressão *protagonismo juvenil* empregada nos documentos, programas e projetos da Seduc/GO apresentados como norteadores do trabalho com os estudantes, evoca, primeiro, uma concepção esvaziada de efetiva atuação dos estudantes nos espaços escolares -apesar da defesa do emprego dos termos participação, cidadania, autonomia, identidade, solidariedade, responsabilidade social, ação social e cooperação – e predomínio do individualismo, ausência da efetividade dos grêmios estudantis nas unidades escolares geridas por civis e pela inexistência desta organização nos colégios militarizados de Goiás. Segundo, compreendido na concepção de Costa (2000) e somado ao aumento de colégios militarizados, o protagonismo juvenil na Rede Pública de Ensino de Goiás caminha

⁵⁰O documento *Protagonismo Juvenil Goiano: Ações 2023* prevê que a condução deste Projeto, no que diz respeito ao quantitativo de turmas e turnos envolvidos, a organização, articulação e desenvolvimento das ações a serem executadas, seja de responsabilidade de um professor/mediador, cujas atribuições incluem:

“1. Ser multiplicador do projeto na escola; 2. Articular a participação dos educadores de todas as áreas do conhecimento; 3. Fazer a interface entre os estudantes e o grupo gestor, Criar condições estruturais para que as formações e reuniões aconteçam; 4. Ser o ponto de referência da formação de líderes/representantes/chefe de turma e agentes jovens na escola; 5. Apoiar, orientar e acompanhar as ações e atividades propostas pelos líderes/representantes/chefe de turma e agentes jovens” (Goiás, 2023, p. 5).

na contramão da participação consciente e da atuação crítica nos problemas reais do espaço escolar, à medida que esses defrontam-se com a desarticulação política e organizacional de movimentos e grêmios estudantis.

Por sua vez, a matrícula no Ensino Médio da Rede Estadual de Goiás vem diminuindo progressivamente desde a implantação do PEE 2015-2025 (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015), e cedendo espaço para as matrículas na modalidade Ensino Médio Integral Profissionalizante, o que coloca em evidência um tipo de profissionalização dos jovens em contraposição à formação humana integral da juventude. Segundo dados da Seduc/GO, em 2024, a quantidade salas de aulas na rede destinadas ao oferecimento de cursos técnico-profissionalizantes passou de 146, em 2023 para 242, em 2024, passando de 3.319 atendidos em 2023, para 8.490 estudantes em 2024.⁵¹

Quadro 5 –Matrícula no Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás em 2023

Censo/ano	Matrícula no Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás			
	Total	Ensino Médio em Tempo Parcial	Ensino Médio em Tempo Integral	Educação de Jovens e Adultos
2015	203.138	175.929	5.199	22.010
2016	196.379	168.683	4.907	22.789
2017	171.204	124.364	9.375	37.465
2018	174.518	116.940	13.731	43.847
2019	176.850	128.549	15.561	32.740
2020	189.722	142.414	18.183	29.461
2021	189.327	143.066	22.136	24.125
2022	166.678	115.929	34.828	15.921
2023	144.503	82.414	32.398	29.691

Fonte: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Ao analisar os dados contata-se: i) diminuição acentuada no número de matrículas no Ensino Médio regular, que passou de 175.929, em 2015 para 82.414, em 2023; ii) aumento de matrícula dos estudantes na faixa etária de 14 a 17 anos no Ensino Médio integral, com destaque para as matrículas realizadas nos anos de 2022 (34.828), pós período de pandemia e de retomada da economia global e da necessidade da formação de obra estrutural para a retomada da economia de mercado; e(iii) oscilação de matrícula EJA e do oferecimento do

⁵¹O programa Jornada para o Futuro, que consiste em uma parceria entre a Seduc e a Secretaria Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti), foi um dos responsáveis pelo aumento das matrículas. A modalidade é ofertada em 14 Centros de Ensino em período Integral, com a oferta dos cursos de Desenvolvimento Web e CyberSegurança em mais 75 escolas estaduais, que ofertarão cursos nas áreas de Informática, Química, Administração, Dança, Instrumento Musical, Teatro, Alimentos, Comércio, Contabilidade, Marketing, Logística, Segurança do Trabalho, Recursos Humanos e Vendas. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Ensino Médio no período noturno. Esse movimento evidencia a redução das oportunidades de acesso ao direito à educação subjetiva e inalienável à medida que os estudantes são desprovidos da possibilidade do ensino regular e da opção do ensino noturno nos colégios da Rede Pública de ensino de Goiás.

Em contrapartida, o aumento das matrículas nos colégios de período integral evidencia a ineficácia dessa política, haja vista a precariedade das instituições de ensino, a ausência de espaço físico acolhedor e, a necessidade dos jovens das classes populares nessa faixa etária de trabalharem. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2024, sobre os dados coletados em 2023, em Goiás, 19,8% dos jovens da faixa etária entre 14 a 17 anos não tinham uma ocupação, contavam com renda superior a um salário mínimo per capita. Ainda entre esses, 25,5% se dedicavam somente aos estudos. Por outro lado, 39,4% dos jovens dessa faixa etária apenas trabalhavam e 15,3% dos jovens trabalhavam e estudavam.

Nesse sentido, se considerarmos os 39,4% dos jovens da faixa etária entre 14 e 17 anos (faixa etária dos estudantes do Ensino Médio) que apenas trabalhavam e o fechamento do turno noturno nos colégios da rede pública de ensino de Goiás, que entre 2022 e 2024, segundo dados da Seduc/GO, 153 colégios deixaram de ofertar o ensino noturno para os estudantes trabalhadores esse estudo aponta que: a) diminuição das ações do Estado para ~~atua~~ a garantia do direito à educação dos estudantes, uma vez que, num movimento contrário constata o fechamento de sala de aula e redução de matrículas no noturno, b), o poder estatal e estadual têm alterado as condições de acesso e permanência dos estudantes na escola, c) que alterações na superestrutura que expropriam os estudantes de seus direitos.

Observe que o governo do estado criou, por meio da Lei nº 19.679, de 13 de junho de 2017 (Goiás, 2017), a Superintendência de Coordenação dos Colégios Militares e a Gerência de Coordenação dos Colégios Militares, posteriormente renomeada como Superintendência de Segurança Escolar e de Colégios Militares, atribuindo novo *status* a esses colégios. Ela expressou uma nova lógica organizacional da Rede estadual de Goiás e disponibilizou pessoal administrativo e pedagógico para “exercer as funções de organização, coordenação e supervisão técnica das seguintes gerências: I – Gerência de Política e Gestão dos Colégios; e II – Gerência de Segurança Escolar”.

De acordo com o Regulamento da Seduc/GO, em seu art. 48, compete a essa Superintendência:

- I – regulamentar o atendimento educacional dos colégios militares;
- II – coordenar projetos e atividades de segurança escolar;
- III – manter interlocução com os gestores de políticas públicas de segurança escolar e colégio militar vinculadas ao governo federal e a outras esferas governamentais;
- IV – coordenar, supervisionar e orientar atividades relacionadas à segurança escolar e colégios militares;
- V – promover mapeamento, cadastro e contato com os órgãos municipais do Estado de Goiás executores de programas e ações relacionados a segurança escolar e colégios militares;
- VI – promover mapeamento, cadastro e contato com os colégios militares;
- VII – promover o suporte administrativo e operacional ao funcionamento e à manutenção dos colégios militares;
- VIII – gerir a implementação de planos, programas, projetos e atividades formulados pelo titular da pasta em relação à segurança escolar e aos colégios militares;
- IX – atuar em consonância com as metas e as estratégias do Plano Nacional de educação, do Plano Estadual de Educação e do Plano de Governo; e
- X – realizar outras atividades correlatas.

A criação desta Superintendência, além de demandar organização e recursos extras para os colégios militarizados, evidencia dispositivos estruturantes da concepção de educação militar, a começar pela nomeação de militar de alta patente para sua condução, o que, por si só, já introduz uma concepção militarizada de gestão. Ademais, a análise documental das competências da Superintendência de Segurança Escolar e de Colégios Militares, do Termo de Cooperação Técnico Pedagógica e da legislação estadual, iguala as funções de policial militar e diretor escolar, atribuindo aos primeiros funções próprias dos profissionais da educação. O governo quer nos fazer crer que a reestruturação de seu sistema de ensino público trará “educação de qualidade”, mas são estratégias dos movimentos de dominação sobre estudantes e trabalhadores da Educação goianos.

Ainda no sentido de mascarar a reestruturação da dominação, conforme o Decreto nº 9.920, de 6 de agosto de 2021, em seus art. 16 (inciso IX), 20 (inciso VII), 25 (inciso I) e 48 (inciso IX), cada superintendência deve “atuar em consonância com as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação, do Plano estadual de Estadual de Educação e do Plano de Governo”. Segundo disposto no Regulamento desta Secretaria (Goiás, 2021, p. 11), são estabelecidas as competências de cada superintendência e seu campo de interferência e atuação com vistas a garantir o oferecimento de uma “educação de qualidade pautada em valores, princípios, ética e inovação”.

Nesse sentido, foram criados núcleos de produção e reprodução das desigualdades de classes e de oportunidades com a oferta da modalidade do Ensino Médio exclusivamente no período diurno e primou-se por uma educação pautada na impressão de valores morais, hierarquia e princípios militares em estudantes não interessados na carreira militar.

De um total de 44 estudantes matriculados, em 1999 (Ferreira, 2018), os CEPMG

atendiam, em 2024, mais de cem mil estudantes matriculados em suas 82 unidades espalhadas em 64 cidades goianas. O aumento desse subsistema dentro da Rede pública de Goiás levou à diferenciação da Rede e à criação de uma Superintendência de Segurança e Colégios Militares, exclusiva para organização, direcionamento e efetivação da doutrina militar na Rede básica pública de ensino desse estado. Portanto, inserida no âmbito da Diretoria Pedagógica da Seduc/GO, a Superintendência de Segurança Escolar e Colégios Militares, de acordo com o Decreto nº 9.920, de 6 de agosto de 2021, tem como funções, o desenvolvimento e acompanhamento de ações técnicas, acompanhamento de programas e projetos nos colégios militarizados e se constituir em elo entre esses e a Seduc/GO.

Enquanto as Superintendências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Integral desempenham responsabilidades administrativas, de acompanhamento, elaboração e intervenções pedagógicas – com a predominância dos verbos *implementar, coordenar, orientar, propor, buscar, oferecer, facilitar, apoiar, elaborar, desenvolver e disponibilizar* – cabe à Superintendência de Segurança Escolar e Colégios Militares desempenhar funções técnicas nos colégios militarizados, cuja evidência se expressa nos verbos *regulamentar, coordenar, manter, supervisionar, promover, gerir, atuar e realizar* (Goiás, 2021).

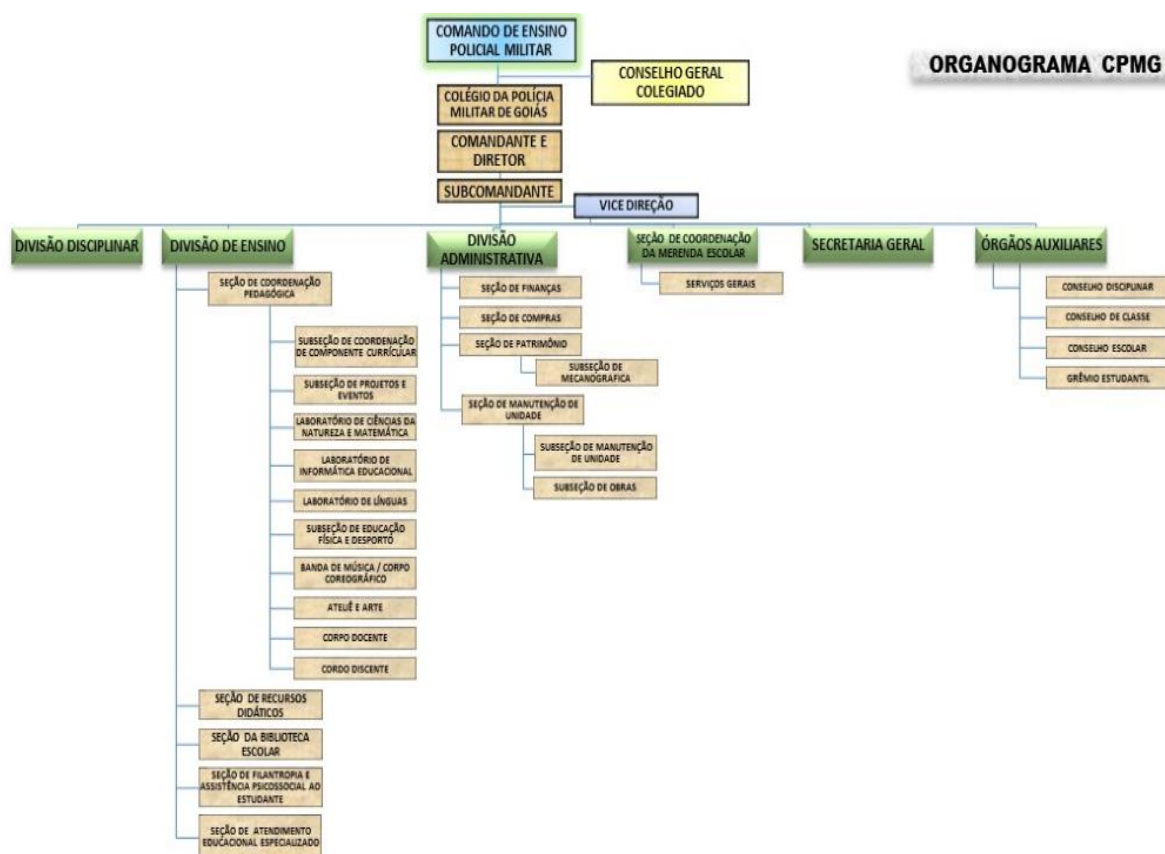
Com o Regimento Interno próprio e comum para todas as unidades de CEPMG, os colégios militarizados de Goiás têm *status* diferenciado das demais instituições da Rede. Contam com uma gestão administrativa e disciplinar, de uma Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa, fornecimento de pessoal administrativo e docentes pela Seduc/GO, conforme o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica, Lei Estadual 14.044/2001 e, subsidiariamente, pela Lei Estadual nº 17.928/2012), assinados pelas Secretarias de Segurança Pública e de Educação.

Com a assinatura deste Termo, a Polícia Militar do Estado de Goiás tem prerrogativa de “Elaborar e apresentar o Projeto Político Pedagógico – PPP- atribuições exclusivamente pedagógicas, cláusula terceira, inciso V”. Vê-se assim, que a Polícia Militar atua como gestora técnica e tem interferência na gestão pedagógica das instituições escolares, interferindo assim, na forma como será conduzido o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e não somente a gestão administrativa da instituição escolar.

No entanto, a parceria anunciada entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública não se evidencia no organograma organizacional dos CEPMG, conforme o qual apenas o Comando de ensino da PM/GO é apresentada como órgão controlador desses

colégios, como transposto na Imagem 8.⁵²

Imagem 5 – Estrutura organizacional dos CEPMG/GO



Fonte: Portal CEPMG, 2024.

Ressalta-se que os cargos diretivos dos CEPMGs são ocupados por oficiais da alta patente militar, com formação na área de educação, convocados por processo seletivo interno na PM/GO, cabendo aos professores, a coordenação pedagógica e a regência em sala de aula. Além disso, por meio do Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica, transfere para a Polícia Militar, em sua cláusula primeira, a função de prestar “serviços educacionais para atender alunos de variadas faixas etárias e séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Goiás, 2021b).

Assim, a estrutura e o arcabouço da legislação da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás e sua abrangência, com foco no Ensino Médio e no atendimento de 482.203 estudantes

⁵²Embora conste no organograma disponibilizado no portal dos CEPMGs a figura do vice-diretor escolar, esse cargo foi extinto pela Seduc/GO em 2018, por meio da Portaria nº 0208. Além disso, nossa opção pela utilização do organograma oficial, embora desatualizado, se justifica pelo fato de ser esse de domínio público.

em suas 981 unidades escolares espalhadas nos 246 municípios goianos, tem sido modificada para justificar a ação do Governo Estadual e a implantação de políticas que têm contribuído para a expropriação do direito dos estudantes ao ensino público. Dentre essas ações constatou-se: fechamento do turno noturno, militarização de colégios civis, diferenciação dos colégios públicos entre civis e militarizados e inobservância da lei de eleição para gestor escolar e quebra de isonomia de recursos financeiros.

Com vistas a conhecer a ação do Governo Estadual voltada para a garantia/subtração do direito à educação pública dos estudantes de Ensino Médio neste Estado, na seção seguinte, analiso os documentos normativos e diretivos operacionais, técnicos e pedagógicos da Seduc/GO, além do Plano Plurianual (2020-2023) do então governo de Ronaldo Caiado e o Plano Estadual de Educação de Goiás.

2.3 - Elementos da desconfiguração e reconfiguração política e pedagógica na gestão do ensino público em Goiás

Conforme preconizado nos documentos oficiais da Rede Pública de Ensino de Goiás, além da LDB (Lei nº 9.394), da CF/88 e do Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), o Estado de Goiás conta com três documentos balizadores de seu sistema público educacional: Plano Plurianual 2020-2023, Plano Estadual de Educação (2015-2025) e Diretrizes Operacionais (Goiás, 2023). Tais documentos oficiais do governo formam a base política, legislativa, pedagógica e operacional da Rede.

Dentre estes, o Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 apresenta, em seu eixo IV - *Goiás da Educação Plena*, os dois objetivos centrais a serem alcançados pela educação pública estadual: 1) *Educação para a cidadania*, que visa “Garantir [...] uma educação básica de qualidade, transformadora, emancipadora e inclusiva, que atenda as demandas do mundo contemporâneo e propicie o exercício pleno da cidadania” (Goiás, 2020, p.25) e 2) *Educação para o mercado*, que objetiva “Promover o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e empreendedoras, indutoras de inovação e desenvolvimento regional que resultem em oportunidades para geração de trabalho, emprego e renda” (Goiás, 2020, p. 25). Ao abordar a relevância do Programa Educação para a cidadania, justifica-se que a Educação Básica

é decisiva para a construção de uma sociedade baseada no mérito, no valor do trabalho e fundada em uma verdadeira igualdade de oportunidades. A educação e o progresso econômico podem assegurar ao cidadão a autonomia, a liberdade e o

progresso que são as bases de uma sociedade livre, democrática e próspera. [...] É preciso proporcionar uma educação que garanta acessibilidade, inclusão social, participação da comunidade e melhores oportunidades para geração de trabalho, emprego e renda. A educação pública deve servir, prioritariamente, à comunidade. É para ela que o sistema existe e deve funcionar. [...] preciso melhorar a escola, torná-la mais atrativa e de acordo com as necessidades dos jovens, sobretudo daqueles que precisam adquirir conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho (Goiás, 2020, p. 339).

Quanto ao Programa *Educação para o mercado*, esse foi justificado

pela relevância da ciência e da tecnologia, componentes fundamentais para que se resolva o problema da produtividade e da inovação na economia, que são requisitos essenciais para o crescimento do emprego e da renda. Alguns fatores precisam de especial atenção: Insuficiência de investimentos em equipamentos, insumos e recursos humanos para o desenvolvimento de pesquisas científicas aplicadas, tecnológicas e de inovação nas diversas áreas do conhecimento, em especial nas áreas estratégicas para o Estado de Goiás; Baixa produção técnico-científica; Baixo índice de intercâmbio acadêmico; Ausência de projetos nas escolas para divulgar e despertar o interesse pela ciência, tecnologia e inovação; Produção científica de baixo impacto no mercado; Pesquisas que não se transformam em negócio (Goiás, 2020, p. 351).

O Programa evidencia o caráter gerencialista neoliberal do Governo Estadual e confirma a tendência do oferecimento de uma educação com qualidade suficientemente apenas para formação de força de trabalho aos debilitantes dilemas do capital (Mészáros, 2008). Por sua vez, o segundo documento, o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025 (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015), apresenta dez objetivos permanentes (Art. 2º) a serem alcançados em regime de colaboração entre o estado e seus 246 municípios (Art. 5º), a saber:

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Construção do padrão da qualidade social da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- IX – Valorização dos profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Goiás, 2015, p. 2).

Além de tais objetivos o documento apresenta ainda, 21 metas (análogas ao PNE (2014-2024), a serem alcançadas até o final do ano de 2025, as quais abordam a universalização do acesso e permanência da Educação Básica (Meta 2) e investimento de 10% do PIB estadual até o final da vigência deste Plano (Meta 21), dentre outros. Especificamente

em relação ao Ensino Médio, o PEE prevê, em sua Meta 5, elevar a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85%, até a vigência deste Plano.

Por fim, o terceiro documento, *Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás* (Goiás, 2023) são esmiuçados os critérios de modulação, objetivos e atribuições de cada função a ser desempenhada pelos profissionais docentes e administrativos tanto nas unidades escolares de tempo parcial quanto nas de tempo integral que compõem essa Rede. Determina como devem ser organizados os Programas e Projetos constantes da grade curricular dos estudantes (Projeto de Vida, Estudo Orientado, Protagonismo Juvenil, Iniciação Científica, Trilha Integradora, dentre outros), os critérios de modulação, especificidades e atribuições dos profissionais responsáveis.

De modo específico, as *Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás* apresentam as orientações operacionais de modulação, objetivos e atribuições nos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (Goiás, 2023, p. 148), da educação do campo, indígena e quilombola (*Ibid.*, p. 152), da Socioeducação (*Ibid.*, p. 63), da Educação de Jovens e Adultos (174) e da Educação à Distância e Educação Prisional (*Ibid.*, p. 174). Esse documento aponta a operacionalização “focadas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (Goiás, 2023) e defende que a gestão escolar

deve ser pautada nos princípios da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e da gestão democrática, compartilhada com os segmentos da comunidade escolar, com vistas à definição das prioridades pedagógicas administrativas e financeiras (Goiás, 2023, p. 11).

Afirma a participação da comunidade local e escolar a fim de “promover a integração com a comunidade, construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e a aprendizagem recíproca.” (Goiás, 2023, p. 13) e conclui que a proposta pedagógica seja “construída no coletivo da comunidade escolar” (*Ibid* p. 13).

Não obstante, ao reafirmar o princípio da gestão democrática da educação pública (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015), tanto as *Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás* (Goiás, 2023), quanto o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015/2025 e o Plano Plurianual (PPA) 2020-2023, afirmam sua aplicabilidade “pautada nos princípios da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e da gestão democrática” (Goiás, 2020, p. 11).

Os três documentos trazem as marcas do taylorismo na educação brasileira em que a racionalidade transfere os instrumentos e as ordens ora da fábrica, ora dos quartéis, para a

administração da educação, predominando assim, uma hierarquia política e social, na qual uns decidem e outros executam, e se distancia da natureza coletiva do homem, conforme nos aponta Vitor Paro (2016, p. 24), para quem a ação humana “não se basta na ação de pessoas isoladamente, mas na ação humana coletiva”.

Marcados pela concepção reafirmada nos documentos normativos da educação nacional (Art. 206 da CF/88) e estadual (Goiás, 2023), segundo os quais, a gestão escolar deve ser participativa e compartilhada com os segmentos da comunidade escolar, com vistas à definição das prioridades pedagógicas administrativas e financeiras, por meio da representatividade e atuação no conselho escolar se basear também no “princípio da gestão democrática da educação pública” (*Ibid.*, p. 2), na prática, as ações dos governantes são marcadas por dissensos, marcas e vestígios de dominação.

No empirismo, esse princípio confronta-se com a transferência das escolas estaduais para a PM e a subordinação delas ao Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás (Art. 8º do Regimento Interno dos CEPMG), reduto da desconfiguração e reconfiguração da Rede, na medida em que o gestor da unidade deixa de ser um professor eleito pela comunidade escolar e passa a ser designado pelo Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás.

O Regimento Interno dos CEPMGs, documento independente da Rede Estadual que direciona e normatiza os colégios militarizados, embora não componha o conjunto da legislação técnico-orientativa da Rede Estadual, em seu Artigo 4º, ao tratar dos princípios, fins e objetivos da educação nos colégios militarizados, também enfatiza a gestão democrática na “forma da lei e da legislação do ensino” (Goiás, 2024, p. 1) e apresenta a percepção dos militares quanto a esse modelo de gestão:

Art. 5º A gestão escolar democrática e colegiada é entendida como o processo que rege o funcionamento do CEPMG, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com a participação do Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), como unidade gestora dos CEPMG e de toda a comunidade escolar (Regimento Interno dos CEPMGs, 2024, s/p.).

Todavia, apesar da narrativa oficial do Regimento Interno dos CEPMG sobre o cumprimento da legislação na forma da lei, nesses não existe eleição para gestor – aqui denominado *comandante-diretor* – cujo processo é realizado pela Polícia Militar, por meio de seu Comando de Ensino. Isso fere o princípio constitucional da CF/88 em seu artigo 206, que apresenta o conjunto de princípios que solidificam a educação nacional e, dentre esses, o inciso VI indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, distanciando-se

dos princípios estabelecidos na LDB/96, Art. 14, que indica:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Observe que, a própria legislação goiana contradiz o que instituiu a Lei nº 13.564, de 8 de dezembro de 1999, o processo de escolha do gestor pela comunidade escolar (pais, responsáveis, alunos, professores e funcionários em geral da instituição educacional), por meio de eleição. Posteriormente modificada pelas Leis Estaduais nº 20.115, de 6 de junho de 2018 e nº 21.576, de 14 de setembro de 2022, que dispõem sobre o processo de seleção democrática de gestor de unidade escolar da Rede Pública estadual da Educação Básica, a eleição para gestor escolar representa um grande avanço para a Rede em geral. Assim, a indicação do *comandante-diretor* dos CEPMG representa um retrocesso na luta pela escolha do gestor escolar e contribui para descaracterizar a Rede Estadual de Ensino e trazer de volta práticas autoritárias e hierárquicas no âmbito educacional.

O par dialético essência/aparência apresentado por Kosik (1976), se evidencia na definição de gestão democrática, da participação dos estudantes, e da valorização e formação dos professores, à medida que ações, atos e discursos nos documentos oficiais estatais contradizem a prática pedagógica no espaço escolar. Longe disso, a participação na gestão escolar tem como característica primordial, a participação de todos os envolvidos para que os objetivos traçados também por todos possam ser atingidos.

Nesse sentido, Paro (2008, p. 17) corrobora esse pensamento ao afirmar que “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” e Libâneo esclarece que, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por essa razão, não é empreitada para apenas um elemento. “Uma gestão participativa também é a gestão de participação” (Libâneo, 1996, p. 200).

A efetividade da participação dos estudantes na tomada de decisões no espaço escolar também é objeto de desconfiguração da Rede e de continuidade do projeto de dominação e expropriação capitalista. Embora a Seduc/GO, por meio de sua Superintendência de Ensino Médio, oriente pelo fomento à “participação ativa dos estudantes nos projetos, ações e práticas em suas unidades escolares, com o intuito de tornar o ambiente escolar mais seguro e

respeitado, fonte de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático” (Goiás, 2023c, p. 2), e inclusive determine como princípio que deve “constar no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, assegurando a participação dos estudantes e envolvendo-os em todos os processos na escola” (*Ibid.*, p. 2), as respostas dos entrevistados evidenciam dissensos, controles e divergências.

Previsto no Regimento Interno dos colégios militarizados, que o reconhecem como “órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente” (Art. 83), que tem por finalidades “I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais; I - contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade; III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento” (Art. 84), não foram identificados CEPMG com prática ativa dessa associação de estudantes.

Ao contrário, subentende-se que, nesses colégios, dada a vigilância, as sanções e punições disciplinares, e a necessidade constante de atendimento aos ditames do manual de transgressões disciplinares – que inclui 85 transgressões classificadas em leve, média e grave – a organização de tais associações seja desencorajada e não sancionadas pelo comandante-diretor, atribuição atribuída a esse no art. 16, inciso XXIII do Regimento Interno desses colégios.

Os mecanismos de controle e desconfiguração da Rede Estadual não atingem apenas o processo de gestão democrática e de participação dos estudantes. Lançam suas amarras também sobre a formação docente, inviabilizando-a e comprometendo a autonomia do professor. Prevista no PEE 2015-2025 (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015), consta, na vigência desse plano:

Meta 16 - Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 17 - Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Na contramão do PEE, dados da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), órgão que atua no financiamento de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação no incentivo à capacitação de recursos humanos para a ciência e tecnologia, por

meio de bolsas em diversos níveis de formação, aponta diminuição e até corte na concessão de bolsas de pesquisa para estudantes no estado de Goiás (Goiás, 2023), fragilizando assim, a formação de professores, a pesquisa e a educação em geral.

Entre os vários elementos dessa totalidade complexa, evidencia-se a alienação dos gestores por desconhecimento dos próprios direitos ou por conformidade com as condições precarizadas dos serviços ofertados pelo poder estatal. Ressalta-se, porém, que essa não é uma particularidade da política educacional de Goiás, mas acompanha o movimento nacional e evidencia o embate de forças políticas preconizadas por grupos conservadores (grupos religiosos neopentecostais e evangélicos e forças militares) com atuação ativa na formulação e implantação de medidas de controle, direcionamento e privação de direitos sociais, conforme nos aponta Albuquerque (2021). De acordo com ela, esse movimento culmina em uma ação orquestrada do poder estatal e empresariado para expropriar e privar os estudantes de direitos e da própria liberdade, com o fim último de perpetuar a estrutura do capitalismo.

Destaca-se aqui a compreensão de que as relações sociais e jurídicas capitalistas e a produção da pobreza não são naturais, mas historicamente e socialmente produzidas. A gênese da pobreza pode ser compreendida, portanto, a partir do modo de produção, da divisão social do trabalho e das contradições de classes (entre aqueles que compram e vendem a força de trabalho). A pobreza é um produto do modo de produção capitalista. Se, por um lado, produz-se a acumulação de capital, por outro, a pauperização. O desenvolvimento capitalista não é capaz de reduzir a pobreza, mas de ampliá-la uma vez que a riqueza socialmente produzida não é distribuída, mas concentrada – e as leis também legitimam as desigualdades sociais. Quanto maior a riqueza socialmente produzida, maior a acumulação dela por poucos, mediante a mais-valia, e maior a pauperização da maioria, embora a produzam (Albuquerque, 2021, p. 64).

Durante análise de documentos, legislação, resoluções junto com a leitura dos dados e vozes empíricas apurei existir uma desconfiguração e a reconfiguração da e na Rede Estadual de Ensino Público por meio da adulteração de sua própria legislação, quanto aos princípios da gestão democrática, da participação dos estudantes e do treinamento de docentes, para dar legitimar um subsistema paralelo à Rede Estadual, com regimento próprio e subordinado ao Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás. Este movimento manifesta-se por meio da entrega de escolas públicas, como se elas fossem posse, para a gerência das forças policiais, pelos rituais característicos das corporações de polícias e dos quartéis reproduzidos nos colégios civis.⁵³

⁵³Goiás é o terceiro estado do Brasil com mais escolas militarizadas, com 82 unidades. O líder é Paraná, com 312 unidades de ensino a funcionar nesse formato. Embora seja o terceiro do *ranking*, Goiás é o estado com o terceiro menor percentual de crescimento de escolas militarizadas do Brasil nos últimos seis anos: 36% em comparação com 2018. Os estados em que o avanço foi maior são Paraná (15.900%), Roraima (3.400%),

Imagem 6 – Continência ao governador de Goiás



Fonte: Alexandre Bittencourt, 2024. Disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/cidades/GOias-e-o-segundo-estado-do-brasil-com-mais-escolas-militares-veja-numeros/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

No estado de Goiás estão enraizadas algumas oligarquias tradicionais que se produzem e reproduzem os mecanismos de acumulação de capital ao longo da história. Da propriedade privada da terra, do latifúndio à agricultura, ao agronegócio e aos cargos políticos no Poder Executivo e Poder Legislativo formam um grupo dirigente, contínuo e heterogêneo que concebe, como propriedade privada, as políticas sociais, inclusive as políticas para o ensino médiopúblico. Esta concepção de *posse*, ocorre quando os agentes públicos *entregam* parte das escolas de ensino médio para corporações militares ou para setor privado lucrativo.

Esse modelo de escolas públicas militarizadas divide opiniões e visões durante este estudo constatou-se aceitação e rejeição. A política de militarização da e na educação defende e exalta a disciplina, hierarquia, obediência, posição que pode ser associada a alienação, desconhecimento, privações e sujeição aos grupos dominados. Defensores de comportamentos conservadores e tradicionais evocam esse modelo como de qualidade, que auxilia na internalização de regras, respeito e bom comportamento, associado à crença de que os valores tradicionais e familiares foram usurpados pelas políticas sociais, pela concessão e garantia dos direitos sociais, pela ideologização dos conteúdos escolares e pelas novas formas de estruturação da vida cotidiana, conforme expresso no projeto de nação dos militares (2022, p. 69). Para este, a educação necessita de “valorização de boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos alunos, bem como formação e aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos.”

Ideologizado por grupos de militares e de conservadores, o documento *Projeto de Nação dos militares – O Brasil em 2035*, ainda, enfatiza, a necessidade de “desideologização

Rondônia (1.800%), e Rio de Janeiro (950%).

do Ensino Básico” como alternativa para a implementação de reformas com foco no desempenho e na preparação para a vida do futuro cidadão, sem orientação ou ingerência na construção da sua própria opção ideológica. O documento prima pelo retorno da obediência, da sujeição, da disciplina, da hierarquia e do controle sobre o corpo e mente das pessoas e da retirada dos direitos sociais como estratégia para o exercício da dominação e do estabelecimento de controle sobre a população.

Por outro lado, movimentos de esquerda da sociedade fazem críticas e apresentam suas propostas⁵⁴ Nesta linha os estudos de Chauí (2006; 2008), Romão (1993), Chauí (2008) e Coutinho (1999), afirmam a soberania popular como base para a democracia representativa. E enfatizam a luta organizada dos cidadãos na reivindicação de seus direitos, como forma de resistir aos dominadores. Para estes, o cerne da democracia é a criação, expansão e garantia de direitos humanos e sociais. Mesmo assim, ao analisar os princípios e finalidades no Regimento Interno dos colégios da Rede Estadual de Goiás, que em seu art. 3º normatiza que

a educação da Rede Pública estadual de ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho numa co-participação de responsabilidade entre o Estado e a família.

A análise simula aderência aos princípios democráticos, mas oculta o caráter individualista, utilitário e instrumental na formação escolar, constatando-se assim, que existe em curso uma desconfiguração e reconfiguração jurídica e pedagógica da Rede Pública de Ensino de Goiás, no que confere à gestão, garantia do direito à educação, no espaço escolar e na liberdade de aprender. A implantação da racionalidade militar ocorre nas relações estabelecidas no espaço escolar com intencionalidade de transcendência dessa racionalidade para além dos muros escolares, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Elementos de expropriação e desconfiguração da gestão do ensino público-Goiás

Expropriação do direito à Educação	• Regimento Interno dos CEPMG • Cobrança de mensalidades e contribuições voluntárias • Fechamento do turno noturno e redução de matrículas
Desconfiguração da Gestão do sistema do espaço escolar e da escola pública	• Presença da cultura militar no ambiente educacional • Superintendência de Segurança Pública e de Colégios militares • Designação de militares – comandante militar para a gestão escolar

Fonte: Construção da autora, 2024, a partir da análise dos documentos oficiais.

⁵⁴ São exemplos: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Observatório da Educação Básica da FE/UnB, Associações Científicas, Fórum Nacional em Defesa da Escola pública; dentre outros.

Tais dispositivos (jurídicos e legislativos) evidenciam a visão de educação por parte do Governo de Goiás, que, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação, deseja disseminar o exercício do poder da dominação e formação escolar de sujeitos com base em sua ideologia.

Nas palavras de Loureiro e Lima (2001), ao estabelecer dispositivos institucionais, os agentes disciplinadores e controladores cumprem racionalidades e subjetividades da dominação: “Na leitura da dominação, disciplinar, controlar e domesticar são imprescindíveis à consolidação da erradicação de nossas tendências subversivas. A lógica de dominação vai se preservar através de padrões inquebráveis e de uniformização” (*Ibid.*, p.3). A implementação de tais dispositivos, no entanto, não acontece de forma desinteressada ou ingenuamente engendrada; ao contrário, esses mecanismos estratégicos legitimam comportamentos, pensamentos e modos de agir, que, por sinal, são compatíveis com a expectativa da manutenção da tradição e do poder das classes dominantes.

No tópico seguinte, analisa-se o subsistema de colégios militarizados de Goiás e seus mecanismos de controle social, simbólico e político e formas de dominação e expropriação dos direitos dos estudantes, bem como dos mecanismos de legitimação pelo poder estatal através da política pública educacional de militarização da educação básica pública.

2.4 - A reestruturação da dominação: o subsistema de colégios militarizados em Goiás

Ao retomarmos escritos de Marx e Engels (1998) e os pressupostos do materialismo histórico dialético, nota-se que a dominação é resultado de uma relação social de poder desigual, na qual, de um lado, um indivíduo ou grupo de indivíduos comanda (domina) e, de outro, encontram-se os comandados, os que obedecem. Podemos assemelhar a dominação a pessoas, indivíduos ou instituições que encontram-se em situação de subordinação ao poder de outro. A dominação difere das relações de poder em geral por apresentar uma tendência a se estabilizar, por manter-se sem provocar confrontos. Assim, as relações de domínio, poder e consenso em uma sociedade se caracterizam pela busca constante de legitimação, de aceitação para serem reconhecidas como necessárias para a manutenção da ordem social. Para cada momento da história surgem novas e diferentes formas de validação das ideias para obter a ordem, progresso e segurança do ideário das classes dominantes e cada vez mais, tais mecanismos de legitimação se modernizam.

Com o desaparecimento gradativo dos suplícios no século XVIII, nas palavras de Foucault (2014, p. 15), o castigo físico foi substituído pela punição da alma, por meio do encarceramento nas prisões, e do isolamento do ser social da sociedade. Assim, aos poucos,

vão se configurando novas, modernas e sofisticadas formas de dominação, da reprodução e de manutenção da ordem social e do disciplinamento do sujeito, tornando-os corpos dóceis e obedientes. Originou-se assim,

uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também uma “mecânica do poder” [...] que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim, corpos exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 2014, p. 135).

O fim dos suplicios e a origem do poder disciplinar, apontados por Foucault, indicam que a dominação de classe se dá por meio de duas formas de violência, uma visível-concreta, pela repressão ostensiva, as polícias, Forças Armadas, aparatos repressivos judiciais e policiais repressivos do Estado burguês - e outra invisível e abstrata, expresso nos sistemas, ideias, crenças, no modo como vemos e pensamos (Chauí 1981). As formas invisíveis de dominação se espalham pelo corpo social por meio da ideologia, das leis, dos valores, da visão de mundo e de sociedade. Nas palavras de Karl Marx, as ideias que dominam são “as ideias da classe dominante de cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade e, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante” (Marx; Engels, 1998, p. 32).

Em Goiás, o subsistema de colégios militarizados tem sua gênese em pleno processo de redemocratização, pós ditadura militar, conforme apontam Ferreira (2018), Mendonça (2019) e Santos (2015; 2016; 2019).

Numa primeira fase a militarização ocorreu com a criação e implementação⁵⁵ de colégios civis transferidos para a Polícia Militar. Os colégios militares de Goiás foram criados em 18 de junho de 1976, por meio da Lei nº 8.125, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, sancionada pelo então governador Irapuan Costa Júnior. Em seu artigo 23, inciso I, letra b, essa Lei cria o Colégio da Polícia Militar (CPM) como órgão de apoio aos policiais militares desse estado e, no artigo 24, esclarece sua subordinação à Diretoria de Ensino da Polícia Militar/GO e sua funcionalidade: “formação,

⁵⁵Os termos criação e implementação refletem sentidos distintos. Na pesquisa, o termo criação é usado quando se faz referência a leis, ou seja, quando se intui determinada lei e, por meio dessa, autoriza-se a implementação da gestão militarizada em um colégio pertencente à Rede estadual de ensino existente. O termo implementação, por sua vez, também é usado como sinônimo de transferência de gestão, ou seja, transferência da gestão dos colégios civis para as forças policiais.

aperfeiçoamento e especialização de Oficiais e Praças (Goiás, 1976). Note-se, que a Lei nº 8.125/76 não criou um colégio militar para atender estudantes civis, mas para o aperfeiçoamento das forças policiais então existentes nesse estado.

Embora criado em 1976 na lei, a efetivação dos colégios militares ocorreu somente em 1999, quando o primeiro CEPMG (denominado Cícero Bueno Brandão) iniciou suas atividades escolares com estudantes civis, distanciando-se, assim, de seu objetivo primário que era a formação e aperfeiçoamento dos oficiais e praças da Corporação da Polícia Militar de Goiás. Entre 1999 e 2007, o processo de implementação de colégios transferidos para a Polícia Militar de Goiás caminhou discretamente, contabilizando-se nesse período, seis unidades de colégios militarizados, que funcionam exclusivamente no período matutino. Significa que o governo transferiu colégios estaduais para a gestão da corporação da Polícia Militar. Nessa fase, a justificativa para a criação de tal colégio era o oferecimento de educação de qualidade para os filhos e descendentes dos militares e Corpo de Bombeiros de Goiás (1999).

Na segunda fase (a partir de 2012), ocorreu a expansão dos colégios militarizados foi impulsionado pelo movimento grevista, durante os governos de Marconi Perillo (1º de janeiro de 1999 a 1º de abril de 2006 e 1º de janeiro de 2011 a 7 de abril de 2018).⁵⁶ A partir de então, presenciou-se uma escalada vertiginosa no crescimento do número desses colégios, com momentos distintos: 2013 (criação de 18 unidades), 2015 (15 unidades), 2017 (25 unidades) e 2018 (27 unidades). As justificativas para esse crescimento, de acordo com Alves; Toschi e Ferreira (2018), associam-se ao controle do movimento grevista, no caso de 2013 e 2015 e à tentativa do então governador Marconi Perillo (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) de se manter no governo do Estado, a arranjos políticos e ao uso de despachos governamentais para a criação e implementação de novas unidades de colégios militarizados como moeda de troca eleitoral, conforme Santos (2015; 2016) e Alves; Toschi e Ferreira (2018).

No primeiro caso, em discurso, atos e ações realizados em um evento promovido pela Lide-Bahia, em 17 de novembro de 2015, Marconi Perillo declarou a militarização como uma política de contra-ataque aos movimentos sociais reivindicatórios:

⁵⁶Marconi Perillo exerceu dois mandatos consecutivos de 1999 a 2006, licenciando nesse último ano, no mês de abril, para concorrer ao cargo de senador pelo estado de Goiás. Posteriormente, elegeu-se novamente como governador desse estado, exercendo mais mandatos consecutivos (2011 a 2018), novamente se licenciando para pleitear o cargo de senador, o qual exerceu de 2019 a 2022.

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. [...] E para essas pessoas, talvez a melhor coisa seja a escola militar. Eu alego a convicção de que, nesse caso, a escolar militar é a ideal, é a escola adequada. Porque nela há de se ter disciplina, hierarquia e respeito aos princípios, aos valores, especialmente às pessoas que querem aprender, que não querem saber de debate ideológico, político e mesquinho no âmbito da atividade que está sendo desenvolvida (Discurso de Marconi Perillo).⁵⁷

No contexto político goiano de 2010 a 2013, floresceram os movimentos grevistas reivindicatórios dos professores em busca de melhores condições de trabalho, equiparação salarial e melhoria da infraestrutura das escolas, confrontos entre o Sindicato dos Professores e Governo Estadual. Nesse cenário, intensificou-se o processo de implementação dos colégios militarizados e, conforme Oliveira (2016, p. 41), a militarização “tem se metamorfoseado em uma moeda eleitoral,” visto que estabeleceu-se uma troca de favores entre políticos desse estado e o então governador Maconi Perillo, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 7– Pedidos de criação de Colégio Estadual Público Militar de Goiás (CEPMG)

Cidades	Autor do pedido de criação do CEPMG
Mara Rosa	Flávio Batista de Sousa (Prefeito)
Jataí	Thiago Silvestre Maggioni (Vereador)
Santa Rosa de Goiás	Leila Silva César (Prefeito)
Goiânia	Andrey Azeredo e Anderson Sales (Vereador)
Luziânia	Ana Lúcia de S. Silva (Vereador)
Aparecida de Goiânia	Vilmar Mariano da Silva (Vereador.)
Rio Verde	José Vitti, Heuler Cruvinel e Simeyzon Silveira (Dep. Estadual)
Sanclerlândia	Itamar Leão do Amaral (Prefeito)
Alexânia	Alysson Silva Lima (Prefeito)
Monte Alegre	Felipi Sousa Campos (Vereador)
Iporá	Naçoitán Araújo Leite (Prefeito) e José Vitti (Dep. Estadual)
Pontalina	Milton Ricardo de Paiva (Prefeito)
Goiânia	Sérgio Severo (Vereador)
Goiânia	Coronel Adailton (Dep. Estadual)
Aragarças	José Elias Fernandes (Prefeito)
Goianira	Adelson José de Souza (Vereador)
Aragoiânia	Nauginel Antunes do Prado (Prefeito)
Niquelândia	José Vitti e Hélio de Sousa (Dep. Estadual)
Barro Alto	José Vitti e Hélio de Sousa (Dep. Estadual)
Niquelândia	Hélio de Sousa (Dep. Estadual)
Mineiros	Tânia Milena da S. Oliveira (Vereador)
Nerópolis	Gil Tavares (Prefeito)
Itapaci	Mario José Salles (Prefeito)
Pirenópolis	Marcelo Louredo da Cunha (Vereador)
Pires do Rio	Amélia Móveis (Vereador)
Corumbáiba	José Vitti e Marquinho Palmerston (Dep. Estadual)

⁵⁷Disponível em: <http://www.goiasreal.com.br/noticia/1957/veja-o-video-em-que-marconi-confirma-que-persegue-professores>. Acesso em: 2 maio 2025.

A reportagem completa sobre o evento e a fala do governador pode ser acessada no *site* do Jornal *A Tarde*, o maior jornal do estado da Bahia: <http://atarde.uol.com.br/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Rubiataba	Dom Adair José Guimarães (Bispo da Cidade e Nédio Leite (Dep. Estadual)
Goiânia	José Vitti e Simeyzon Silveira (Dep. Estadual)
Rubiataba	José Vitti e Nédio Leite (Dep. Estadual)
Anicuns	Francisco Oliveira (Dep. Estadual)
Trindade	Antônio Carlos Caetano de Moraes, Dr Antônio (Dep. Estadual)
Piracanjuba	Clayton D. Batista Machado e Yuri Santiago
Niquelândia	Valdeto Ferreira Rodrigues (Prefeito)
Aruanã	Hermano de Carvalho (Prefeito)

Fonte: Rodrigues (2017), *apud* Ferreira (2018, p. 80).

Nesse cenário, ao analisar a legislação, documentose vozes dos sujeitos, constata-se três elementos norteadores da ação estatal em níveis nacional e federal que dão força a essa política de dominação-reprodução: a) o movimento político-partidário constituído de grupos conservadores analisados no capítulo 1; b) uso de estratégias e ideologias da classe dominante e c) criação de estruturas, secretarias e órgãos para operacionalizar a dominação.

No contexto político nacional de 2014-2016, elegeu-se Dilma Rousseff como presidente da República e Marconi Perillo como governador de Goiás, bem como prefeitos de vários partidos políticos, movimento de forças políticas de pautas de esquerda (cuja bandeira central é a defesa da democracia e da garantia dos direitos sociais e da diversidade) e de direita (com princípio político e práticas voltadas para a manutenção do conservadorismo). No calor do debate e da luta de interesses e da desconstrução e criminalização dos movimentos sociais, os sindicatos de professores de Goiás atuaram na defesa dos trabalhadores e, como ação, em 13 de fevereiro de 2015, deflagram uma greve para reivindicar reposição salarial, pagamento do salário dentro do mês trabalhado, data-base dos administrativos, salário dos contratos temporários equiparados de acordo com o dos efetivos e a realização de concurso público. As contradições moviam-se: na fala da então secretária de Educação da Seduc/GO, de que “sempre valorizou os servidores e mantém o diálogo aberto e que tem feito todos os esforços para negociar com os representantes da categoria”, junto com a voz do Sindicato dos professores de Goiás (Sintego), afirma que “a greve foi o último recurso encontrado pelos trabalhadores para ter os direitos respeitados, já que o governo sinalizou que não vai atender às reivindicações da categoria”, evidenciando-se, assim, a luta de classes e o confronto de interesses entre os trabalhadores da educação e o governo estadual.

Quanto às estratégias das classes dominantes para a manutenção e reprodução das estruturas sociais observadas neste contexto político, constatei: ataques aos movimentos sindicais no sentido de desestabilizar a luta dos professores e atendimento dos pedidos dos correligionários quanto à criação, em leis, de colégios militarizados como mecanismo de

controle dos professores grevistas. Na fala do então governador, Marconi Perillo, os professores participantes do movimento grevista eram

baderneiros e radicais, que querem achar que o Brasil é a Venezuela ou é Cuba, quiseram atrapalhar este evento. Talvez tentando me intimidar para que eu não viesse aqui. Radicais, pessoas que são acostumados a baderna, ao desrespeito, à deseducação. Mas eu tenho coragem de enfrentá-los, todos, de cabeça erguida. O professor eu respeito, baderneiro, não! Para estes, eu tenho um remedinho, a militarização!⁵⁸

Nesta análise, apreendeu-se que a ideia dos dominantes era punir os professores e obter o controle sobre o movimento grevista com a militarização dos colégios e que a política de militarização dos colégios públicos da Rede goiana de ensino veio camuflada de solicitação de deputados, prefeitos e vereadores em troca de apoio político ao governo de Marconi Perillo. Nesse ínterim, a militarização se tornou moeda eleitoreira e instrumento de negociação e de controle de classes e de votos.

Amparados no pressuposto de oferta de educação de qualidade, controle da disciplina e da diminuição dos índices de violência (Alves e Ferreira, 2018), os pedidos de criação de colégios militarizados são acompanhados de tais *slogans*, mas desprovidos de dados sistematizados que apresentem as justificativas. De acordo com o Projeto de Lei nº 203 de março de 2023, o então deputado estadual Coronel Adailton pediu a criação em lei, de quatro unidades de CEPMG, justificando que “vem atender solicitação dos moradores” e que os CEPMG

são exemplos de ensino público com qualidade, calcados na ética, disciplina, cidadania, civismo, respeito e no resgate dos verdadeiros valores familiares, oferecendo as condições ideais para os integrantes do corpo docente, servidores da Secretaria Estadual de Educação, a quem cabe a parte pedagógica, que atuam com o apoio de policiais e bombeiros militares, que são convocados da reserva remunerada e atuam nas escolas devidamente fardados (GOIÁS, 2023, p. 8)

Nesse sentido, Ferreira (2018) aponta a proximidade entre os interesses políticos e a criação de novas unidades militarizadas na Rede Estadual, viés percebido, inclusive pela própria polícia militar, conforme transcrição abaixo.

Na verdade, no início desse projeto da Polícia Militar, o critério utilizado para a implantação de uma nova unidade era a solicitação da própria comunidade. As seis

⁵⁸ A fala do então governador foi proferida em discurso no Centro Cultural Oscar Niemeyer, em 19 de junho de 2015, por ocasião da entrega da Bolsa Atleta para estudantes da rede estadual.

primeiras nasceram do anseio da comunidade. Atualmente, o caminho percorrido é: a comunidade busca seu representante político municipal ou estadual e esse faz um projeto de lei e encaminha para votação na Assembleia. Esse projeto então é votado e implantado (Tenente Coronel 1, 2017, *apud* Ferreira, 2018, p. 77).

Se, por um lado, questiona-se a expansão acelerada dos CEPMG nos últimos anos e seu entrelaçamento com movimentos e grupos políticos de direita, conforme Alves; Toschi; e Ferreira (2018), por outro, propositores e interlocutores hegemônicos desses colégios nos últimos 20 anos (governo do Estado, mídia, Polícia Militar) buscam construir atos e ações de que em tais colégios, a disciplina tem sido associada a educação de qualidade e bom rendimento escolar dos alunos nas provas e exames nacionais.

Note-se que, nessa segunda fase de expansão dos CEPMGs, razão aparente defendida na ocasião de sua criação – ofertar atendimento aos descendentes dos militares e dos corpos de bombeiros de Goiás – são usurpadas em razão do controle dos profissionais da educação e dos professores num movimento de cerceamento e de retirada do direito constitucional reivindicatório.

A terceira fase – legitimação dos colégios militarizados – ficou marcada pela legitimação estatal da existência desse subsistema paralelo aos demais colégios da Rede, firmada por meio da Lei nº 19.679, de 13 de junho de 2017, que criou a Superintendência de Segurança Escolar e os Colégios Militares diretamente ligados à Coordenação dos Colégios Militares e à Gerência dos Colégios Militares, quando, a partir de então, atribuiu-se novo *status* a esses colégios e legitimou-se o pertencimento à Rede Estadual de Ensino de Goiás, diferenciando-os dos demais colégios da Rede quanto à gestão e as relações humanas ali estabelecidas. Inserida no âmbito da Diretoria Pedagógica da Seduc/GO, a Superintendência de Segurança Escolar e Colégios Militares, juntamente com o Comando de Ensino da PM/GO testam os limites da democracia e da legislação educacional goiana e contam, para tanto, com o aval do poder estatal, que naturaliza e perpetua os mecanismos de dominação e consenso na sociedade.

Os CEPMG possuem um Regimento Interno, que busca padronização ética, estética e comportamental dos estudantes, professores e funcionários administrativos em geral, ao impor para cada um desses sujeitos, padrões comportamentais, de vestimenta e de apresentação pessoal no ambiente escolar, bem como fora dele. O Regimento Interno se contrapõe tanto aos princípios estabelecidos na legislação federal (CF/88, LDB/96 e PNE), quanto na legislação estadual (PEE, PPA e Diretrizes Operacionais), conforme organização abaixo.

Quadro 8 – Princípios da Educação Básica e princípios dos CEPMG

CF/88 – Art. 206 Art. 3º da LDB (Lei 9.394/96)	PEE/GO - Art. 1º (Lei nº 18.969)	CEPMG
Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.	Promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação.	Ingresso mediante sorteio, cobrança de mensalidade e exigência de seis uniformes diferentes e completos. art. 82, art. 75 e art. 243, respectivamente.
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.		Formatação dos estudantes. Art. 167, 268, 277, 278 e 279 do regimento interno.
Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.		Formatação dos estudantes. Art. 167, 268, 277, 278 e 279 do Regimento Interno.
Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.	Aplicação de fundos do Produto Interno Bruto Estadual – PIB –, que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade.	Cobrança de contribuição mensal. Art. 75. Os valores variam de R\$ 25,00 a R\$ 130,00, conforme a região onde o colégio está localizado.
Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.	Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.	O comandante diretor é indicado pelo Comando de Ensino da PM.
Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.	Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.	Alunos e professores são proibidos de participar de movimentos reivindicatórios, manifestações e greve. Arts 139 e 167 do Regimento Interno.
Consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído na LDB/96 pela Lei nº 12.796, de 2013).	Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, e à diversidade.	Padronização estética, ornamental das vestimentas e comportamentos por meio da existência de 86 transgressões disciplinares, classificadas entre leve, média e grave (Art. 167 do Regimento Interno).
Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;	Valorização dos profissionais da educação;	Os cargos de chefia são ocupados pelos militares, cabendo aos professores a regência e a coordenação pedagógica (Art. 7º do Regimento Interno).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da CF/88, da LDB/96 e do Regimento Interno dos CEPMGs, 2023.

Ao analisar a reconfiguração, da legislação educacional pelo subsistema de colégios militarizados de Goiás, referendado pelo poder estatal, pode-se afirmar que contribui para expropriar o direito à educação pública, gratuita, e pautada nos princípios da dignidade e respeito à pessoa humana. A reconfiguração nas práticas, ações e na legislação contribui também para manter a dominação física e simbólica, uma vez que, os sujeitos incorporam formas, comportamentos e crenças mantendo, assim, a estrutura da ordem social, conforme aponta Bourdieu (1974).

Essa reconfiguração dos 82 colégios militarizados de Ensino Médio público, (2025) institucionalizado por meio da Superintendência de Colégios Militares e Segurança Pública e amparado pela legislação nacional e estadual, evidencia uma rede paralela, um subsistema dentro do sistema estadual do estado de Goiás (Art. X da Lei 9394/1996 “os estados incumbir-se-ão de – I organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino”). Evidencia a ação do Estado para garantir a produção e a reprodução da estrutura de classes sociais por meio da educação básica pública. Digno de registro são os mecanismos para purificação dos corpos e mentes dos estudantes à medida que, os mais pobres e pretos são empurrados para uma unidade escolar civil, haja vista que, além dos gastos

com fardamento, contribuição mensal voluntária e, horário de funcionamento (com atendimento exclusivo no período matutino para o Ensino Médio e no vespertino para o Ensino Fundamental II Fase), na visão dos militares, os corpos negros e pobres não pertencem a esse lugar, conforme abordagem de Albuquerque (2021).

Na seção seguinte, prossigo trazendo percurso metodológico utilizado, procedimentos, sistematização e organização de dados empíricos que dão corpo a esta investigação, além do perfil, a formação e a visão dos sujeitos participantes.

2.5 – Os sujeitos participantes e os recursos técnicos e metodológicos

Para o levantamento da amostra de dados que dá corpo a esta pesquisa, elegeu-se como sujeito, os 76 estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Goiás, os comandantes-diretores dos CEPMGs, os diretores escolares dos colégios civis e os coordenadores gerais, tanto de colégios civis quanto dos colégios militarizados da Rede. Tais sujeitos foram escolhidos de modo a apreender concepções de formação do Ensino Médio dos colégios civis e militares.

Para tanto, o questionário eletrônico da pesquisa (apêndice 1 a 5), encaminhado aos sujeitos por meio da Plataforma *Google Forms*, tinha como foco, comum a todos os participantes, cinco eixos de análise, a saber: Eixo 1: Perfil/formação; Eixo 2: Participação no processo de gestão escolar; Eixo 3: Mecanismos de controle e disciplina; Eixo 4: Direito à educação e Eixo 5: Função social da escola.

Com foco nesses eixos de análise, o questionário enviado aos estudantes, tanto civis quanto militares, tinha 19 perguntas, das quais 11 eram fechadas e 07 eram abertas. Para os comandantes-diretores (CEPMG) e diretor escolar (escolas civis) e coordenadores pedagógicos com atuação nos três modelos de gestão, encaminhou-se um questionário com 19 questões, das quais somente 1 de resposta fechada, relacionada à função que exercia (se comandante-diretor/coordenador-geral ou diretor escolar/coordenador geral).

As tentativas de alcance dos sujeitos se iniciaram no dia 14 de fevereiro de 2023, quando encaminhei um *e-mail* para a secretaria geral da Seduc/GO e para o Comando de Ensino da PM/GO, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Neste, encaminhei a declaração de vinculação da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB (PPGE/FE/UnB) e uma minuta de anuência a ser expedida por esses órgãos. A anuência da Seduc/GO foi deferida em 2 de março de 24 e do Comando de Ensino, em 23 de fevereiro de 2023.

A liberação da pesquisa foi deferida em tempo hábil (23/02/23 pelo Comando de Ensino e 02/03/23 pela Seduc/GO), mas o acesso aos sujeitos não aconteceu da mesma forma. Na tentativa de alcançar os sujeitos da pesquisa, foram encaminhados vários e-mails para a secretaria geral da Seduc/GO, com a solicitação de encaminhamento dos links de acesso aos colégios que ofertavam o Ensino Médio, acompanhados dos da Carta de Anuência dos referidos órgãos, da vinculação desta ao PPGE/FE/UnB e da Carta do Comitê de Ética em Pesquisa, onde eu assumia o compromisso com o anonimato dos sujeitos e com a ética no levantamento dos dados. Ainda assim, não obtive respostas destes órgãos.

Não havendo recebido nenhuma devolutiva por parte dos sujeitos e nem dos responsáveis pela comunicação das superintendências, no dia 25 de agosto de 2023 fui à Superintendência de Ensino Médio da Seduc/Go, e soube que o encaminhamento dos *links* de acessos aos participantes não poderia ser feito por esta Superintendência, mas pela própria pesquisadora. Todavia, ao solicitar o contato (*e-mail* dos estudantes, mesmo com a anuência em mãos, foi informado que o departamento não poderia disponibilizar os dados). Também não foi disponibilizado o contato das unidades escolares de Ensino Médio.

A mesma dificuldade ocorreu junto ao departamento pedagógico do Comando de Ensino da PM/GO, onde tentei contato via e-mail - (08/08/2023, 25/08/2023 e 11/09/2023), por telefone - (07/06/2023, 25/08/2023, 11/09/2023 e 16/09/2023), e presencialmente, (13/11/2023). O objetivo dos contatos era obter auxílio no envio da documentação da pesquisa e assim, que estes encaminhassem os links de acesso para os sujeitos dos CEPMG. Por fim, em 11 de outubro de 2023, o referido e-mail foi enviado diretamente para as 40 Coordenadorias Regionais (CRE), mas somente a Regional responsável pelos colégios da cidade de Itaberaí nos deu devolutiva de que daria encaminhamento nos envios para os estudantes.

Todavia, dada a ausência no recebimento de respostas na planilha do *Google Forms*, em 23 de outubro de 2023, encaminhei um *e-mail* para todas as unidades escolares da Rede Pública de Ensino que ofertam a modalidade Ensino Médio, incluindo nele, as 82 unidades de CEPMG. Assim, recebi um total de 42 respostas de estudantes de colégios civis - sendo 26 de colégios de tempo parcial (CTP) e 26 de Centros de Ensino em período Integral (CEPI). Recebi ainda, 34 respostas de estudantes dos CEPMG, 5 respostas de diretor escolar, 2 respostas de comandante-diretor e 5 respostas de coordenadores pedagógicos, sendo que destes, quatro desenvolviam sua função em colégios civis e um estava modulado num colégio militarizado. Recebi ainda, respostas de três familiares, somando-se assim, um total de 91 respostas obtidas via formulário do *Google Forms*. Para garantir o anonimato dos

sujeitos participantes, todos são identificados por codinomes alfanuméricos, conforme apresentado na introdução, no quadro 1.

Partindo do movimento do concreto para o intelectual, procurei analisar a amostragem coletada por meio desses sujeitos expressa no pensamento deles, com vistas a entender as estratégias de dominação, reprodução, desconfiguração e reconfiguração do sistema de educação público goiano e como esses se posicionam frente a tais mecanismos.

A amostra dos dados empíricos revela que todos os coordenadores pedagógicos têm formação tanto na área da educação quanto na área de gestão escolar, situação observada também entre os diretores escolares com atuação nos colégios civis de tempo integral e de tempo parcial. Todavia, entre os dois comandantes-diretores, ambos declaram não ter formação na área da educação nem de gestão escolar. O perfil dos sujeitos revela, no caso dos comandante-diretor, descumprimento da Portaria nº 2783/2011, que estabelece, no art. 3º, os requisitos para o exercício da função de diretor nas unidades da Rede Estadual de Ensino de Goiás, a saber:

- I – ser titular estável de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual;
- II – contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, diretor, ou vice-diretor de unidade escolar;
- III – encontrar-se lotado na unidade escolar;
- IV – ser licenciado em qualquer área de conhecimento, preferencialmente com especialização ou aperfeiçoamento em Gestão Escolar;
- V – não ter sido apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data de início do processo seletivo para a função comissionada;
- VI – não estar em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos, em virtude de seu cargo;
- VII – não estar cumprindo segundo mandato consecutivo na função de Diretor.

Desses, pelo menos os incisos I, II, III e IV são descumpridos uma vez que esses não são titulares da pasta da educação, declaram não ter experiência em funções da área educacional, não fazem parte do quadro de funcionários da escola ou da Secretaria da Educação, mas da Segurança Pública, e por fim, não têm formação em gestão escolar.

Quanto à amostra dos 76 estudantes, os dados coletados em 2023 nos permitem mapear o seguinte perfil da 3ª série do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino de Goiás:

- Têm entre 16 e 22 anos;
- Predominância do sexo feminino;
- Mais de 80% deles não moram no mesmo setor/bairro onde o colégio está localizado;
- Nos CEPMG, o Ensino Médio é ofertado exclusivamente no turno matutino, enquanto nos colégios civis essa modalidade de ensino é ofertada tanto no matutino quanto no

noturno e no integral;

- Predominância de estudantes que se autodeclaram pretos e pardos nos colégios civis em detrimento dos militarizados;
- Predominância de estudantes brancos nos colégios militarizados.
- A maior parte dos estudantes dos CEPMG intercalaram os estudos entre escola pública e privada, enquanto os estudantes dos colégios civis apontam a escola pública como principal trajetória escolar.
- A maior parte dos estudantes que exercem atividade remunerada está matriculada nos colégios civis;
- 100% dos participantes declaram não ter nenhum tipo de necessidade educacional especial (NEE), sendo que dois alunos dos CEPMG se autodeclaram nessa condição, conforme disposto no Quadro 16.

O quadro 16 sintetiza o perfil amostral dos 76 estudantes da 3ª série do Ensino Médio dos colégios militarizados e dos colégios civis de tempo integral e de tempo parcial da Rede Pública de Goiás, quanto a idade, gênero, turno em que estuda, raça/etnia e necessidades educacionais especiais.

Quadro 9 – Perfil dos 76 estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Goiás

Eixo 1 – Perfil	Estudantes dos três CEPMG (34 respostas)	Estudantes dos colégios civis (42 respostas)
Idade	Entre 16 e 20 anos.	Entre 16 e 22 anos.
Gênero	Masculino: 32,4% (11 estudantes) Feminino: 67,6% (23 estudantes)	Masculino: 42,9% (18 estudantes) Feminino: 57,1% (24 estudantes)
Turno em que estuda	Matutino: 100% (34 estudantes)	Matutino: 21 (50%) Noturno: 14 (33,3%) Integral: 7 (16,7%)
Raça/Etnia	Branco: 41% (14 estudantes) Pardos: 44,1% (15 estudantes) Pretos: 14,7% (5 estudantes) Índigenas: 00	Branco: 38,1% (16 estudantes) Pardos: 42,9% (18 estudantes) Pretos: 19% (8 estudantes) Índigenas: 00
Trajeto escolar	Toda em escola pública: 38,2% (13 estudantes) Parte na escola pública e parte na escola particular: 52,9% (18 estudantes) Maior parte na escola particular: 8,8% (3 estudantes)	Toda em escola pública: 73,8% (31 estudantes) Parte na escola pública e parte na escola particular: 23,8% (10 estudantes) Maior parte na escola particular: 2,4% (1 estudante)
Portador de Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	Sim: 5,9% (02 estudantes) Não: 94,1% (32 estudantes)	Sim: 0% Não: 100% (42 estudantes)

Fonte: Dados apurados pelo questionário Google Forms aplicado em agosto de 2023.

Além de possibilitar fazer um retrato dos estudantes do Ensino Médio público, a amostra dos dados empíricos evidencia que o perfil dos estudantes se diferencia conforme o

colégio, se militarizado ou civil (CTP e CEPI), evidencia que cada modelo de gestão da educação atende um público diferenciado. Significa dizer que os CEPMG atendem os estudantes exclusivamente no turno matutino, majoritariamente, brancos e pardos e do sexo feminino, enquanto os colégios civis (CTP e CEPI), atendem estudantes pardos e pretos do sexo masculino.

A migração dos estudantes para colégios civis, quando da transferência da gestão para os militares, exige reflexões que serão detalhadas nos capítulos 4 e 5. Das 34 respostas dos estudantes dos CEPMG, 5 (14,7%) permaneceram na unidade escolar por vontade própria após a militarização e 29 (85,3%) afirmaram que passaram a estudar nesses colégios após a militarização. Desses, 52% apontam a busca por uma educação de qualidade como justificativa para ingressar nos CEPMG, 11% justificam a busca por disciplina no espaço escolar e 20% apontam ser a única opção de escolha, haja vista a inexistência na região onde moram de outra unidade escolar pública para estudarem. Como indicativo de educação de qualidade, na voz dos estudantes são as condições físicas, estruturais, melhores índices nas avaliações externas dos colégios militarizados em relação aos colégios civis de tempo parcial e de tempo parcial.

Ao destrinchar as questões do questionário, evidencia-se expropriação dos direitos, diferenciação econômica, racial e de gênero dos estudantes entre os colégios civis e militarizados, além do descumprimento da legislação estatal quanto aos requisitos necessários para o exercício da função de diretor escolar.

2.6 - Considerações parciais

Neste capítulo apresentei a estrutura do subsistema de colégios militarizados de Ensino Médio de Goiás e o percurso metodológico, o perfil dos sujeitos estudantes, gestores, comandantes-diretores e coordenadores pedagógicos dos colégios civis de tempo parcial, de tempo integral e dos CEPMG, como ponto para a análise e discussão sobre a gestão escolar e o controle disciplinar dos colégios da Rede Pública de Ensino de Goiás.

Analisei a estrutura administrativa e organizacional da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, com ênfase seus documentos norteadores: Plano Estadual de Educação (2015-2025), Plano Plurianual do Governo Estadual (2019-2023) e Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Seduc/GO para o ano letivo de 2024.

Assim, a análise dos documentos administrativos organizacionais, da legislação, portarias e leis estaduais voltadas para o campo educacional permite afirmar: a) a existência

de uma cultura de dominação e reprodução entranhada na Rede Pública de Ensino de Goiás; b) articulação das oligarquias goianas e sua aproximação com o controle e manutenção da ordem social vigente defendida no *Projeto de Nação – o Brasil em 2035*; c) a prática de subtração dos direitos educacionais e sociais, sem alterar a ordem constitucional; e d) a existência de uma política de repressão e punição daqueles que questionam a política de mando e obediência características das oligarquias e das classes dominantes.

Evidenciou-se a materialidade da produção e reprodução: a) na adequação da legislação educacional dos colégios militarizados e colégios civis; b) na criação de superintendência, órgãos e coordenações formando um aparato de fiscalização e controle das ações dominantes; c) na designação de um militar de alta patente como comandante-diretor da unidade escolar militarizada, descumprindo, assim, a lei da gestão democrática e d) na manipulação de ideias, crenças e índices de intelectuais orgânicos desse estado, os quais, defendem a militarização dos colégios da Rede Estadual pautados na disciplina, hierarquia e obediência e voltados para suposta melhoria nos índices das avaliações externas.

A análise revela ainda que, a essência dessa política pública acabou caminhando na direção do cerceamento da autonomia dos professores e diretores engajados em movimentos reivindicatórios, culminando no uso da política de militarização dos colégios como moeda de troca eleitoral, condição que favoreceu a expansão do número de colégios militarizados e contribuiu para desconfigurar essa Rede e para a reconfiguração estrutural da dominação nesse Estado, com o alcance da militarização de 82 colégios públicos de Ensino Médio, até maio de 2025.

Logo, pode-se afirmar que existe uma (des)configuração do sistema público de Ensino desse Estado por meio: 1) da entrega da gestão escolar para a Polícia Militar; 2) do não cumprimento da lei de gestão democrática; 3) da indicação para comandante-diretor nas 82 unidades de CEPMGs, nas quais o gestor passa a ser um militar de alta patente indicado pelo Comando Militar da PM/GO; 4) da não oferta de ensino no período noturno nas unidades militarizadas; 5) da desvinculação dos estudantes e da comunidade escolar nas decisões inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

Por fim, os mecanismos de controle, a quebra da isonomia intra Rede Pública em Goiás, as condutas de obediência, disciplina, punição e exigências econômicas adotadas nesses colégios contribuem para expropriar o direito à educação dos estudantes desprovidos de recursos financeiros no estado de Goiás.

Prossigo destrinchando as formas de controle físico e simbólico evidenciados nos colégios de Ensino Médio públicos de Goiás pelos dados empíricos coletados na pesquisa.

CAPÍTULO 3

GESTÃO ESCOLAR E CONTROLE DISCIPLINAR NOS COLEGIOS DE TEMPO PARCIAL, TEMPO INTEGRAL E COLEGIO MILITARIZADO

Administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas [...]

Administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (Paro, 2001, p. 7)

Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras, etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos, próprios do sujeito e do ambiente sócio-cultural e econômico ao qual ele pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno (Triviños, 2019, p. 155).

O ato de pesquisar requer do investigador, a capacidade de definir conceitos, questões prioritárias, documentos e sujeitos que possam aportar contribuições dentro do seu estudo. Requer que ele seja capaz de interpretar dados empíricos, visões e confidências encorajadas por meio do anonimato, bem como opiniões, experiências, condições de vida, entre outros juízos e atributos. Ser capaz de descrever, com precisão, o fenômeno, haja vista as múltiplas situações a que estão submetidos os sujeitos, em diferentes espaços.

Com essa responsabilidade em mente, busco analisar, à luz da dialética, da ética e do compromisso social, como o conhecimento ora produzido, extraído e apreendido nas vozes e visões dos sujeitos participantes, revela as estruturas, dinâmicas, mecanismos e ações que ultrapassam a aparentada gestão de colégios da Rede Pública de Ensino de Goiás. Procuro captar o concreto – real que se expressa no conhecimento produzido e elaborado sobre a política de militarização escolar nos colégios de Ensino Médio de Goiás.

Neste intuito, procuro analisar os dispositivos institucionais estaduais imbricados na política de militarização dos colégios públicos de Goiás quanto à negação da gestão democrática das unidades escolares e a efetividade da participação ou da exclusão da comunidade escolar no processo de tomada de decisões nos colégios da Rede pública de ensino deste ente federado.

Esse capítulo analisa a amostra dos dados empíricos levantados no Eixo 2 - Gestão da

Educação e participação dos sujeitos no processo de tomada de decisões- e no no Eixo 3 - Dominação e mecanismos de controle – confrontando-os com a legislação nacional e estadual de garantia do direito à educação. Busca-se apreender a organização política dos estudantes e a existência de representatividade desses por meio da existência ou não de grêmio estudantil, bem como de mecanismos de controle, condutas e comportamentos. Neste, procuro agregar as vozes e visões dos sujeitos para apreender como eles aceitam e/ou confrontam as ideias, normativas, regras, princípios e finalidades da gestão da educação e gestão escolar e da participação da comunidade escolar nos colégios de Ensino Médio da Rede pública de ensino de Goiás.

Para tanto, proponho como objetivo específico, analisar a presença de processos visíveis e simbólicos de controle disciplinar e participação da comunidade escolar na tomadas de decisão nos colégios que compõem a Rede pública de ensino goiano. Indago: quais são os processos visíveis e simbólicos de controle disciplinar e participação da comunidade escolar na tomada de decisão em escolas de Ensino Médio de Goiás?

Assumo aqui a tese construída e amparada na fundamentação teórico filosófica do materialismo histórico dialético, pois entendo que a divisão social dos homens em classes sociais favoreça dominação-reprodução da classe dirigente e a expropriação dos direitos sociais dos desfavorecidos, por meio de controle social, vigilância, privações, exclusão escolar, obediência, privatização como mecanismos de manutenção da ordem dominante. A política de militarização dos colégios de Ensino Médio de Goiás exclui os estudantes e fere o princípio constitucional de efetivação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, gratuita e desqualifica a diversidade da pessoa humana ao definir um modelo ético, estético e comportamental padrão dos estudantes. Exclui e priva os estudantes pobres e pretos economicamente à medida que modifica o valor do financiamento dos colégios militarizados em detrimento dos colégios públicos geridos por civis. Exclui os estudantes portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), os negros, os LGBTs, pois a racionalidade militar, instrumental e pragmática exige ordem, disciplina e obediência.

Os conservadores neoliberais e corporações militares operam e difundem uma doutrina nos espaços das escolas militarizadas direcionada para a pseudoparticipação na tomada de decisões; apagamento das individualidades e das particularidades culturais, raciais e de gênero nos estudantes do Ensino Médio, e com modificações na formação escolar na medida em que transfere para o campo educacional valores, normas, princípios, objetivos e finalidades dos quartéis e das corporações militares para os colégios públicos em Goiás.

Nesse esforço intelectual-concreto procuro demonstrar e evidenciar que existe uma contradição entre o princípio constitucional de formação humana e o princípio da racionalidade militar, onde o primeiro tem como cerne do processo, a liberdade e a democracia e, o segundo, a resignação, sujeição e obediência. Amparo-me no par dialético reprodução-dominação e defendo a participação dos estudantes no processo de decisão no ambiente escolar e a garantia do direito à educação pública, gratuita, socialmente referenciada, pautada nos princípios da diversidade, no respeito à pessoa humana e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conforme art.3, § III da Lei 9.394/1996.

Assim, o capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, faz-se um detalhamento da estrutura física, organização institucional e funcionamento de três colégios da Rede, nos quais realizamos visita e observação presencial. Na segunda, analiso as características e determinações singulares da política de militarização dos colégios da Rede Pública Estadual de ensino de Goiás, pautando-me para tanto, nos estudos de Santos (2002), Foucault (2008; 2014), Freire (1996; 2015), Marx e Engels (2001), Paro (2011), Silva e Pereira (2018), Pinto (2011) e Ferreira (2018), dentre outros.

Durante a análise, aproprio-me da compreensão de gestão escolar na perspectiva de Paro (2001), Silva e Pereira (2018) e Pinto (2011) - segundo os quais, do ponto de vista da classe trabalhadora, não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas sem pressão por parte dos interessados e justamente por isso, a participação direta nas decisões sobre objetivos e finalidades da escola não pode ser excluída da prática escolar - e de disciplina, controle e violência na concepção de Foucault (2008; 2014) e Bourdieu (1989), segundo os quais, os mecanismos de controle constituem elemento instrumental das estruturas e processos de controle e governança das relações de domínio e controle sobre a classe trabalhadora.

3.1 – Caracterização física, estrutural e pedagógica de três colégios

No decorrer da análise dos dados empíricos foi crucial demonstrar a existência de mecanismos de dominação, reprodução e expropriação do direito dos estudantes. Também emergiram nos limites de interpretação a articulação da política de militarização das escolas com outras formas de militarização da sociedade.

Como metodologia utilizei a aplicação de: a) um questionário - formulário *no Google Forms* - e elegi um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI – sendo 9 horas diárias), um Colégio de Tempo Parcial (CTP) – (4 horas e 30 minutos diárias) – e um colégio militarizado

(CEPMG – sendo 5 horas diárias), ambos localizados em Aparecida de Goiânia. Realizei análise documental dos projetos políticos pedagógicos para compreender as concepções pedagógicas, os mecanismos de gestão e de participação, os equipamentos tecnológicos, infraestrutura física, oferta da modalidade de ensino, além do atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais e estudantes LGBT, nos três colégios.

No Quadro 17, apresento características dos três colégios quanto ao atendimento dos estudantes, turnos de funcionamento e modalidade de ensino.

Quadro 10 – Caracterização dos três colégios quanto ao atendimento dos estudantes

Caracterização da Unidade Escolar	CTP	CEPI	CEPMG
Quantidade de turnos em que funcionam	3	1	2
Quantidade de salas de aulas	12	20	20
Quantidade de salas de aulas ativas	12	10	20
Capacidade de atendimento de estudantes por turno	540	900	900
Capacidade total de atendimento do colégio	1.620	900	1.800
Quantidades total de estudantes atendidos no colégio	946	279	1.291
Quantidades de estudantes atendidos no Ensino Médio	406	279	621
Quantidades de estudantes atendidos na EJA	76	-	-

Fonte: Elaboração da autora, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Goiás e nos dados empíricos coletados, 2024.

O Colégio de Tempo Parcial (CTP) tem 12 salas de aulas e capacidade de atendimento total, somando o quantitativo de alunos nos três turnos, de 1.620 estudantes, conforme as diretrizes operacionais da Seduc/GO, que prevê a matrícula de até 45 estudantes por sala de aula (Goiás, 2024). Durante o período da realização da pesquisa, haviam somente 946 estudantes matriculados, sendo que desses, 406 eram estudantes do Ensino Médio, 540 do Ensino Fundamental (6º ano 9º ano) e 76 eram estudantes matriculados no período noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por sua vez, o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) conta com um total de 20 salas de aulas e tem capacidade de atendimento de 900 estudantes por turno, mas atendia somente 279 estudantes num período de 9 horas de estudos.

Por sua vez, o Colégio militarizado dispõe de 20 salas de aula e atende um total de 1.291 estudantes, sendo 621 alunos matriculados no Ensino Médio (matutino) e 670 alunos atendidos no turno vespertino, na etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

A diferenciação entre estes colégios vai além do número de sala de aula e do quantitativo de estudantes atendidos, conforme apontado por Alves; Toschi e ferreira (2018). Os colégios geridos pela PM são colégios que se inserem na lógica de elitização de uma pequena parte dos colégios estaduais para atender a um público que não teria condições de

manter seus filhos em escolas privadas de alto custo, mas não se importam em pagar as contribuições impostas pela Associação de Pais e Mestres em troca de um escola que se propõe a oferecer disciplina e resultado. Nesse aspecto convém destacar que as efetivas condições de funcionamento dos colégios militares são muito distintas das escolas estaduais: possuem excelente infraestrutura física, que mantém com as taxas que recebem dos familiares; contam com um substantivo reforço de pessoal, com funções gratificadas para administrar e cuidar da disciplina; têm poder de administrar a permanência ou não dos alunos.

Enquanto isso, os CTP e CEPI convivem com a precariedade da infraestrutura, a falta de pessoal. Assim, a um pequeno grupo, o dos colégios militares, é garantida uma educação pública diferenciada, enquanto a maioria da população convive com a precariedade da escola e o abandono do poder público. As vozes dos sujeitos apontaram informações quanto à estrutura física, conforto térmico, condições de higiene e limpeza, espaços para interação social, realização de atividades pedagógicas culturais, de atendimento a portadores de necessidades educacionais (NEE) e de práticas esportivas, conforme os seguintes dados:

Quadro 11 – Condições e estrutura física dos três colégios

Condições estruturais	CTP	CEPI	CEPMG
Condições adequadas de circulação de ar e iluminação	-	-	✓
Condições adequadas de limpeza e higiene	✓	-	✓
Espaço adequado para lanches e refeições dos estudantes	-	-	✓
Condições adequadas para descanso dos estudantes	-	-	-
Biblioteca	✓	✓	✓
Laboratório de informática	-	-	✓
Laboratório de ciências	-	-	✓
Espaço para desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas	-	✓	✓
Espaço para a prática de atividades esportivas	✓	✓	✓
Espaço para estudo orientado	-	-	✓
Espaço para desenvolvimento das ações do Projeto Arte Educa	-	-	-
Espaço para o setor administrativo (gestão, coordenação, secretaria)	✓	✓	✓
Espaço para Atendimento Educacional Especializado - AEE	-	-	✓
Sala de professores	✓	✓	✓
Ar condicionado	-	-	✓
Banheiros em condições adequadas de uso	-	-	✓
Bebedouros em condições adequadas e suficientes	-	-	✓
Cozinha para funcionários	-	-	✓

Fonte: Elaboração da autora, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Goiás (2024) e em dados empíricos.

No quadro, constata-se disparidades que não se limitam aos índices alcançados nas avaliações estaduais e federais, ao perfil dos estudantes atendidos nos mesmos, tampouco à defasagem série/idade desses, dentre outros. Estas se estendem à estrutura física dos colégios, com espaços inadequados, ausência de ventilação e de iluminação, mobiliário inadequado, ausência de estrutura física, profissional e pedagógica de apoio à inclusão, como rampa de acesso, banheiro acessível para cadeirantes, salas de atendimento especializado (AEE),

ausência de profissional de apoio e de material pedagógico que contemple as especificidades dos estudantes portadores de NEE, conforme anunciado nos documentos normativos da Seduc/GO. Neste, nota-se uma evidente precarização estrutural dos colégios civis em comparação com o colégio militarizado, um profissional de apoio à inclusão modulado com carga horária de 40hs semanais, um assistente social (mantido pela Associação de Mestres, Pais e Funcionários), e onde a melhor estruturação física, o que evoca a discussão da separação dos estudantes em classes sociais. Os colégios da Rede diferenciam-se também quanto aos períodos de funcionamento, e o acolhimento dos estudantes trabalhadores era ofertado no turno noturno somente no Colégio de Tempo Parcial (CTP).

Com recursos financeiros, pedagógicos e estruturais diferentes, os três colégios que compõem o recorte amostral da pesquisa refletem resultados também antagônicos, conforme dados disponibilizados pelo Inep (2013-2023), conforme o quadro abaixo.

Quadro 12 – Pontuação dos estudantes no Enem 2013-2023

Anos	Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)	Colégio de Tempo Parcial(CTP)	CEPMG
2013	480 pontos	470 pontos	-
2014	493 pontos	483 pontos	-
2015	485 pontos	479 pontos	-
2016	490 pontos	476 pontos	-
2017	517 pontos	457 pontos	534 pontos*
2018	536 pontos	504 pontos	503 pontos
2019	521 pontos	481 pontos	507 pontos
2020	520 pontos	472 pontos	521 pontos
2021	522 pontos	480 pontos	522 pontos
2022	530 pontos	482 pontos	541 pontos
2023	535 pontos	504 pontos	550 pontos

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados disponibilizados no sítio eletrônico do Inep, 2024.

* O colégio foi militarizado em 2015 e somente a partir 2016, passou a ofertar o Ensino Médio. Anteriormente não existem dados para essa modalidade de ensino, apenas para o Ensino Fundamental etapas I e II, modalidade ofertada na Unidade Escolar até 2015.

Os dados nos revelam que os estudantes do CEPI (Centro de Ensino em Período Integral) obtiveram as maiores notas no período analisado, sendo superados pelo CEPMG somente em 2023, o que nos faz inferir que, os resultados do CEPI podem estar associados ao reduzido número de matrículas de aluno por sala/turma, à exigência de dedicação exclusiva dos professores à Unidade Escolar e à política de acolhimento dessa modalidade de ensino. Em relação ao CTP, este apresenta os menores índices de pontuação dos estudantes e também o menor investimento financeiro por aluno, evidenciando-se assim, a estreita relação entre investimento e rendimento escolar.

Em relação aos índices do Ideb, o cenário de ranqueamento coloca o colégio militarizado em primeiro lugar nas edições de 2017, 2019 e 2021, o Centro de Ensino em período Integral (CEPI) em segundo lugar em nas edições de 2023, 2015 e 2023. O colégio civil em ocupa o terceiro lugar, em todas as edições observadas (2013-2023), conforme o quadro 20.

Quadro 13 – Índice de Ideb 2013-2023

Anos	CEPI	Colégio civil	CEPMG
2013	4.8	4.4	4.3
2015	5.0	4.6	4.0
2017	5.1	5.0	6.2
2019	5.1	5.0	5.5
2021	5.6	5.0	5.7
2023	5.1	5.0	4.3

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados disponibilizados no sítio eletrônico do Inep, 2024.

Destarte, identifiquei que no (CTP), a responsabilização pelo insucesso dos estudantes foi atribuída aos professores, desconsiderando as diferenças físicas, estruturais e pedagógicas, além da existência de uma comparação desleal dos índices de aproveitamento e infraestrutura das escolas pesquisadas, alcançados nas avaliações em larga escala, bem como a precarização das condições pedagógicas, estruturais e materiais de trabalho docente e do ensino. Os dados do IDEB explicitam o cinismo da padronização das avaliações em larga escala. Os índices apontados revelam o que, nas palavras de Frigotto (1995, p. 86), “apontam o desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extraescolares) e das condições institucionais (intraescolares)”. Frigotto acrescenta ainda a dimensão cínica e excludente desses índices: “no plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados” (*Ibid.*, p. 86).

Em relação à distorção série/idade dos estudantes, acentua-se nos três colégios. Enquanto o Colégio em Tempo Parcial tem os maiores índices de estudantes fora da faixa considerada pelo MEC (14 a 17 anos) como adequada para o Ensino Médio, o Colégio militarizado apresenta o menor índice nesse sentido e o Centro de Ensino em Período Integral ocupa uma posição intermediária. O cenário analisado (2013-2023) aponta uma gradativa diminuição na distorção série/idade, possivelmente em função da necessidade do cumprimento da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) de “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e

garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

Quadro 14 – Distorção série/idade no Ensino Médio de Goiás 2013-2023

Anos	CEPI	CTP	CEPMG
2013	30,1%	35,5%	-
2014	27,7%	33,2%	-
2015	27,3%	33%	-
2016	30,1%	31,8%	18,6%
2017	15,8%	29,4%	9,9%
2018	16%	23%	13,2%
2019	13,5%	26,6%	13,5%
2020	12,3%	30%	10%
2021	16,3%	25,9%	13%
2022	9,1%	19,9%	10,9%
2023	8,7%	10%	8,6%

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados disponibilizados no sítio eletrônico do Inep, 2024.

De fato, em 2013, de cada 100 estudantes matriculados no CEPI, 30 estavam em situação de atraso escolar de dois anos ou mais, ou seja, em distorção série/idade e, em 2023, o dado era de 9 estudantes fora da faixa etária apropriada para cursar o Ensino Médio. A diminuição da distorção série/idade também aparece no Colégio de Tempo Parcial (em 2013, para cada 100 estudantes matriculados no Ensino Médio, 30 estavam em distorção série/idade de dois anos ou mais, enquanto, em 2023, esse número caiu para 10 estudantes) e no CEPMG (em 2015, a cada 100 estudantes matriculados, 36 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais e, em 2023, esse número era de 9 estudantes).

Em todos os cenários, os dados apontam: i) entre 2019 e 2021, os índices apresentam de forma diferente o padrão observado nos anos anteriores, devido à pandemia da Covid-2019, as dificuldades de acesso às aulas *on-line* e o aumento dos casos de abandono e evasão escolar dos estudantes; ii) os maiores índices nas avaliações externas, Ideb e Enem são creditados ao colégio militarizado e iii) os resultados desiguais refletem o investimento também antagônicos.

Além da precariedade, no caso dos estudantes do Colégio de Tempo Parcial, observou-se situação de contradição e insatisfação desses com a qualidade e a quantidade de lanche servido pela cantina da escola, conforme falas dos estudantes percebidas nos corredores da unidade escolar civil – “de novo essa farofa”, e “é pouquinho demais, nem compensa ir buscar” e “a tia cozinha bem demais, mas o lanche tá muito pouco”. No caso do CEPMG e do CEPI, não pude acompanhar o momento da distribuição dos alimentos, não sendo possível, portanto, analisar os alunos.

A diferença estrutural das unidades escolares é evidenciada com maior precariedade no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), justamente onde os estudantes cumprem a maior carga horária (9 horas diárias). O prédio foi construído em 1979, conta com 20 salas de aulas, mas somente 10 estavam em funcionamento em 2024 e atendiam 279 estudantes em período integral. Nesse, não há espaço adequado para alimentação ou descanso dos estudantes, as salas têm pouca ventilação e nem todas têm ar condicionado, conforme quadro apresentado anteriormente. A alimentação escolar é enriquecida com folhagens cultivadas em uma horta improvisada em pneus e mantida pelos próprios estudantes, funcionários e professores.

Imagem 7 – Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 01/03/2024, durante observação empírica da unidade escolar.

As imagens mostram as condições precárias em que os estudantes são atendidos, evidenciando-se assim, a necessidade de justiça distributiva, no sentido de disponibilização e aplicação de recursos humanos e materiais para a escola como meio para assegurar conforto

aos estudantes e, assim, favorecer o processo de aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, Libâneo (2012) alerta sobre o antagonismo das classes sociais com o oferecimento de uma escola pobre para a classe trabalhadora. Para o autor,

O nível de recursos materiais destinados às escolas para grupos pobres ainda faz diferença, mesmo que concordemos que a qualidade da educação não depende da pintura nova das paredes do prédio onde funcionam. As medidas de gastos *per capita* são, como já havia sugerido, medidas inadequadas do investimento social total para a educação dos diferentes grupos de crianças. Dadas as importantes desigualdades nos recursos destinados às escolas, existe um forte argumento de justiça distributiva a ser feito em favor de níveis muito mais altos de fundos para as escolas destinadas aos pobres e fundos mais altos para as escolas proletárias em geral (Connel, 1995, p. 34).

Assim, confirma-se a premissa de que existe uma contradição entre o princípio constitucional de formação humana onilateral e o princípio da formação escolar destinada a instrumentalizar e treinar estudantes para execução dos interesses dos dominantes, por meio da precarização das condições de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o Colégio em Período Parcial passou por uma reforma que se iniciou em 2020, durante o período de pandemia da Covid-19 e foi finalizada no final de 2023. Durante esse período, foi realizada a pintura de toda a unidade, do muro, das calçadas internas e externas ao ambiente escolar e construída uma quadra para a realização de práticas esportivas e das aulas de educação física, anseio da comunidade escolar desde a fundação do colégio, em 1973. Conta com 12 salas de aulas, todas ativas, e atendeu no ano de 2024, 946 estudantes. Desses, 464 eram estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) atendidos no turno vespertino, 406 estudantes de Ensino Médio no turno matutino e 76 estudantes na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. O colégio não dispõe de sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o espaço destinado para a biblioteca é dividido com o laboratório de informática (que conta com 8 computadores para uso dos estudantes, mas que, na oportunidade da visita, somente 3 computadores estavam funcionando). As salas de aula têm pouca iluminação natural, 5 têm ventiladores, 7 contam com ar condicionado, dos quais 2 não estavam funcionando. Abaixo, disponibilizo o quadro de imagens do colégio.

Imagem 8 – Colégio Estadual de Tempo Parcial (CTP)

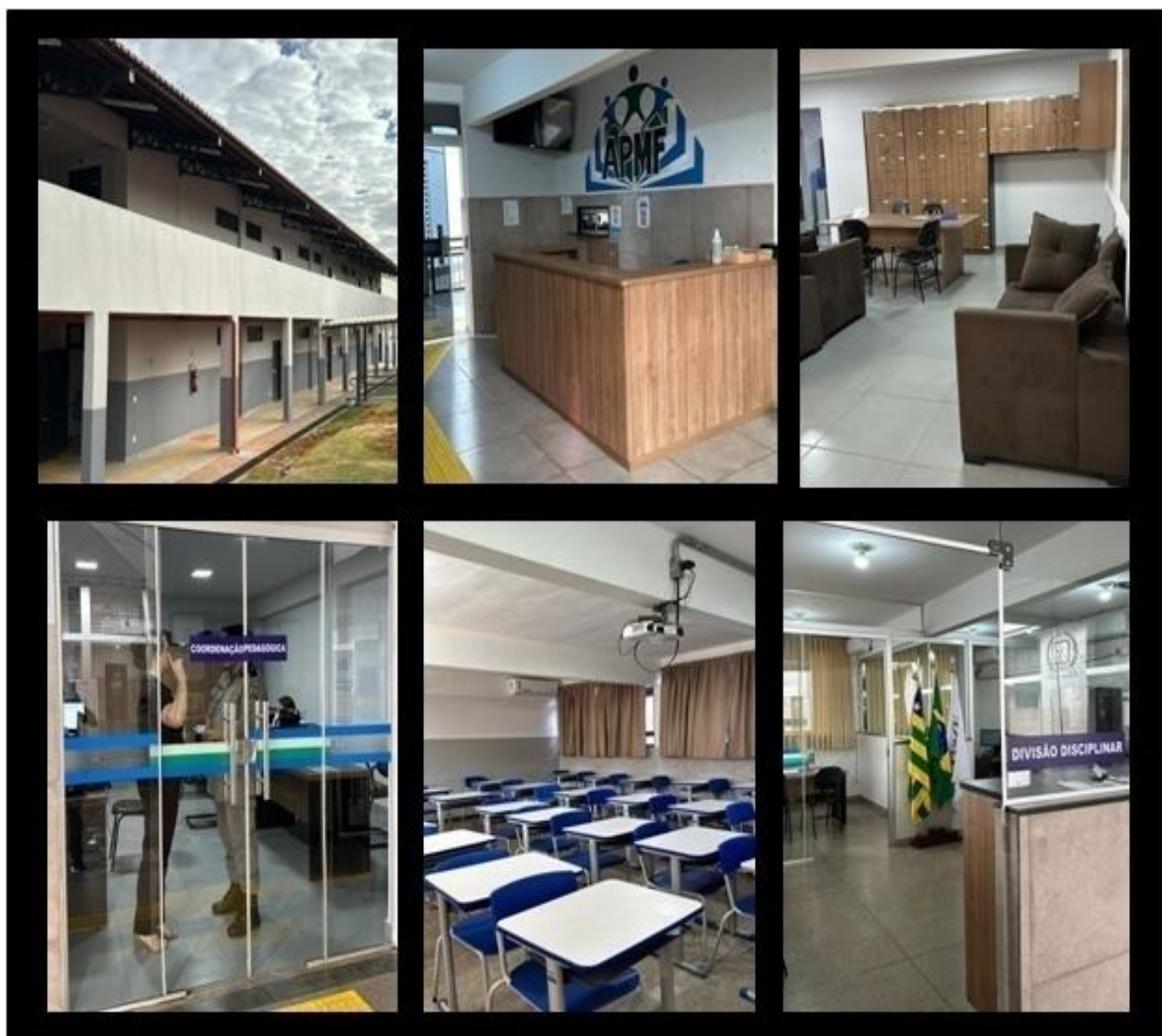


Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 19/04/2024, durante observação empírica da unidade escolar.

Por fim, o CEPMG conta com uma estrutura física ampla, arejada, com iluminação e ventilação natural, 20 salas de aulas, todas ativas, que atenderam em 2024, 1.291 estudantes sendo que, desses, 621 estavam no Ensino Médio no turno matutino e 670 estudantes atendidos no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), no período vespertino. O colégio encerrou seu atendimento no turno noturno em 2018, três anos após ser militarizado e atualmente atende estudantes somente nos turnos matutino e vespertino.

Além da estrutura física privilegiada, o colégio tem uma ampla sala para os professores, móveis planejados de MDF (madeira utilizada pelas marcenarias na confecção de móveis) em todos os ambientes administrativos da unidade escolar. Tem ar condicionado em 12 salas de aulas sendo que as demais são climatizadas. As salas de aula contam ainda com projetores de imagem instalados no teto e com mobiliário dos estudantes em condições conservadas e limpas.

Imagem 9 – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG)



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 19/04/2024, durante observação empírica da unidade escolar.

As respostas analisadas dos gestores e comandantes desses colégios possibilitou-nos algumas conclusões; a) apesar de pertencerem à mesma Rede Pública de ensino, apresentam diferenças quanto ao investimento na infraestrutura, atendimento e alimentação dos estudantes; b) os alunos dos colégios militarizados têm faixa etária menor do que os alunos atendidos nos colégios civis (limite de 20 anos no colégio militarizado e de 22 anos nos colégios civis); c) predominância de negros e pardos nos colégios civis (64% dos estudantes), e atendimento de brancos no colégio militarizado (58% dos estudantes) e d) maior quantidade de funcionários na unidade escolar militarizada em detrimento dos demais colégios, haja vista que neste, tem-se servidores de duas secretarias (Educação e Segurança Pública).

Outro ponto de atenção no colégio militarizado diz respeito à cobrança por resultados nas avaliações externas. Nesse, quando da observação, foram identificados 18 funcionários (entre professores e administrativos) vestidos com uma camiseta na qual era estampado o índice a ser alcançado no Ideb de 2023, conforme a Imagem 14.

Imagem 10 – Cobrança pelo alcance da meta do Ideb prevista para o colégio militarizado



Fonte: Foto tirada pela autora, 2024.

Apesar dos antagonismos evidenciados nos dados coletados e na observação dos colégios, as exigências e cobranças de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e nos índices de aprovação bimestral e anual são padronizada pela Secretaria de Educação de Goiás. A partir de 2011, durante a gestão do então governador Marconi Perillo (PSDB), as escolas públicas estaduais de Goiás passaram a ser identificadas com uma placa com a nota dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que avalia a cada dois anos, o desempenho dos estudantes dos ensinos fundamental e médio. As placas de desempenho dos colégios nas avaliações nacionais e estaduais bem como a meta proposta por esta secretaria para cada avaliação, ocupam lugar de destaque nos prédios.⁵⁹

Na Rede, os resultados das avaliações interferem, inclusive no pagamento dos funcionários administrativos e professores, que passaram a receber bonificação pelos resultados alcançados. O benefício foi estabelecido por meio da lei n.º 20.276 de 28 de janeiro de 2020, que implanta o adicional no bônus por resultado, posteriormente substituída pela lei

⁵⁹ Recentemente (30/05), foi noticiado a morte da professora Silvanaide Monteiro Andrade, professora da Rede pública de ensino do Paraná. A professora teve um mal súbito dentro da sala da coordenação pedagógica, ao ser pressionada pelo alcance de metas e resultados. Disponível em: <https://gmconline.com.br/noticias/parana/professora-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola-no-parana/>. Acesso em 31/05/2025.

n.º 22.649 de 30 de abril de 2024, que autoriza o chefe do executivo a instituir na Secretaria de Estado da Educação, o bônus por resultado nas avaliações externas na Rede estadual de ensino de Goiás.⁶⁰

Imagem 11 – Placas com aferição dos resultados nos colégios da Rede Estadual de Goiás



Fonte: Construção da autora, a partir de imagens de domínio público disponíveis no Google Images, 2024.

Na oportunidade divulgação das placas da implantação da política gerencialista, o

⁶⁰ O benefício leva em conta, para além do trabalho já desenvolvido, metas pactuadas pelas unidades escolares com a Seduc, em quesitos importantes para o acesso, permanência e sucesso dos alunos da rede estadual. Esse bônus tem natureza remuneratória, caráter excepcional e se alicerçará nos resultados produzidos pelos servidores, docentes e administrativos da pasta por meio de metas. O percentual do bônus será de até 98% da remuneração do servidor, considerando-se critérios a serem definidos. Neste momento, o processo tramita nas secretarias de Estado da Educação, da Economia, e da Administração e será encaminhado para a Casa Civil. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/>. Acesso em 26/04/2025.

então secretário de Educação, anunciou que “Caso a meta não seja atingida, abre-se um processo de sindicância para saber por que não atingimos essa meta. Se ficar provado, que houve uma falha de gestão, ou de liderança, esse diretor poderá ser demitido”.⁶¹

Apesar de ser uma política de governo, as placas continuam a ser atualizadas a cada nova edição das avaliações e evidenciam elementos da gestão gerencialista adotada por esse estado, propondo, assim, que as instituições públicas tenham como princípio, o alinhamento entre eficiência e eficácia, meritocracia e resultados, semelhante ao que ocorre nas empresas privadas. Neste sentido, a publicidade realizada por meio das placas de desempenho de cada colégio estimula a competição entre os estudantes e entre as próprias unidades escolares e professores que acabam se sujeitando à política estatal pela ausência de condições materiais de reprodução da vida material ou por força da imposição das ideias e dos pensamentos da classe dominante como se essas fossem também, as condições, ideias e pensamentos das classes dominadas. Para o autor,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (Marx; Engels, 2001, p.48).

Assim analisado, as placas cumprem a função de divulgação da ideia dominante do capitalista de que competição, meritocracia, eficiência e eficácia – conceitos importados da lógica do mercado para o campo educacional – têm permeado as políticas e ações educacionais. Os colégios militarizados de Goiás inserem-se nessa lógica gerencialista e materialista, pois desvencilha o Estado da responsabilidade pela manutenção da estrutura predial dos colégios, do provimento de condições mínimas físicas e pedagógicas para a oferta de ensino de qualidade e repassa tal função para os pais e responsáveis, que arcam com os custos pela manutenção dos colégios militarizados, conforme exposto na fala do CD1:

Aqui no colégio militar não são cobradas mensalidades. O que pedimos aqui são contribuições dos pais e essas contribuições são voluntárias. O pai não é obrigado a pagar. Ele paga se concordar e tem consciência que o dinheiro é usado para melhorias no colégio onde o filho dele estuda.

No bojo dessas mudanças supostamente técnicas, são revelados interesses de cunho

⁶¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>. Acesso em: 02 jan. 2024.

particular, voltados às mudanças na forma dos sujeitos se comportarem/aceitarem as mudanças e nas formas de atuação do Estado, que passa a atender, da forma menos dispendiosa possível, as demandas da população.

Apesar da ênfase na negação da cobrança de mensalidade por parte do Comando de Ensino da PM de Goiás e endossada na voz dos comandantes diretores dos CEPMG, que afirmam ser voluntária $\neq$ o pagamento, o jornal *Mais Goiás* publicou em 10 de fevereiro de 2025, uma reportagem na qual os pais de alunos dos colégios militarizados demonstram insatisfação com a cobrança de taxas nesses colégios. De modo específico, a reportagem, refere-se uma taxa mensal de R\$180,00 de cada aluno e mais R\$ 50,00 para que os estudantes tenham acesso a aulas de reforço.

Apesar da orientação conjunta do Ministério Público de Goiás e do próprio Comando de Ensino da PM/GO, por meio da Recomendação Conjunta nº 01/2018 – MPMGO/CEPMGO, que orienta os Diretores de Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás e os integrantes das associações de pais e mestres que se abstenham de vincular a prestação do serviço educacional nas referidas unidades de ensino ao pagamento de taxas ou contribuições, famílias relatam ausência de gratuidade do ensino nos colégios militarizados de Goiás.

Além da cobrança das taxas e mensalidades, outra reportagem do mesmo jornal (05/02/2025) traz o relato de pais de alunos, segundo os quais, os estudantes foram impedidos de assistir aula porque não compraram a agenda escolar obrigatória, padrão utilizada nos CEPMGs. De acordo com a reportagem, “estudantes foram obrigados a ficar na quadra na última terça-feira (4/1/25), sem participar das atividades, enquanto os colegas que compraram a agenda puderam assistir às aulas”.

Em Nota,⁶² o Comando de Ensino da PM/GO esclarece:

O Comando de Ensino da Polícia Militar esclarece que nenhum aluno do CEPMG Jardim Guanabara foi impedido de assistir às aulas por falta da agenda escolar. Garantimos que a participação dos alunos nas atividades educacionais é prioridade, e qualquer situação que comprometa esse direito será corrigida. Quanto à obrigatoriedade da agenda escolar nos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMGs), informamos que está prevista no Regimento Escolar, sendo um dos meios de comunicação oficial da escola com os responsáveis, e é subsidiada pelas Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs), que fornecem a agenda de forma gratuita aos alunos que não podem adquiri-la. Reafirmamos que, conforme determinação do Governo de Goiás sobre gratuidade, está em estudo a disponibilidade desse material de forma digital para o próximo ano. Afirmamos também que será instaurado um procedimento apuratório para que possamos manter a transparência de nossas ações e sanar quaisquer dúvidas que

⁶² Nota disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/cidades/alunos-sao-impedidos-de-assistir-aulas-em-colegio-militar-por-falta-de-material-diz-mae/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

permaneçam. Reafirmamos nosso compromisso com a educação e estamos à disposição para esclarecimentos.

Os relatos de famílias descrevem um cenário diferente apontado na Nota acima, que afirma não existir retaliações aos estudantes que não contribuem financeiramente com a instituição. A Recomendação Conjunta nº 01/2018 – MPMGO/CEPMGO, esclarece a obrigação do estado de Goiás de garantir a matrícula e frequência dos alunos nos Colégios Militares, sem quaisquer ônus ou pagamentos compulsórios e na obrigação de fazer, abstendo-se de emitir carnê ou boletos relativos a taxas de matrícula, contribuições mensais, uniformes obrigatórios e materiais escolares de uso comum, sob pena de incursão nas penas previstas pelo art. 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O modelo de educação militarizada adotado em Goiás abdica do princípio da CF/88 que caracteriza a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 6º e 206), norma que se justifica pelo fato de o acesso ao ensino, em condições adequadas, constituir-se em pressuposto para o atingimento das finalidades do Estado brasileiro (CF, arts. 1º e 3º). Por isso, o acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita (CF/88, art. 208, I) é um direito público subjetivo (CF, art. 208, §1º), cabendo ao Estado, garantir a aplicabilidade dos direitos sociais apontados no art. 227 da CF/88, dentre eles, a educação. A Carta Magna ainda assegura em seu art. 5º, §1º, que “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”. A responsabilidade do Estado com a garantia da educação também é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que, em seu art. 4º, reforça os deveres constitucionais: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio;”

Além disso, o art. 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), institui a garantia dos direitos da criança e do adolescente: a proteção prioritária e integral à população infantojuvenil no sentido de assegurar assistência física, mental, moral, espiritual e social das crianças e adolescentes em condições de liberdade e de dignidade (Art. 3º). Nesse sentido, ao analisar o dever do Estado na oferta e garantia dos direitos sociais inalienáveis, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Celso de Mello (agravo 639.337-SP de 23.08.2011) elenca a obrigatoriedade do Estado em assegurar ações para o desenvolvimento da população infantojuvenil, inserindo-se nesse conceito,

um complexo de prerrogativas cuja concretização revela-se capaz de garantir condições adequadas de existência digna, em ordem a assegurar, à pessoa, acesso efetivo ao direito geral de liberdade e, também, a prestações positivas originárias do Estado, viabilizadoras da plena fruição de direitos sociais básicos, tais como o direito à educação, o direito à proteção integral da criança e do adolescente, o direito à saúde, o direito à assistência social, o direito à moradia, o direito à alimentação e o direito à segurança (Ministro Celso de Mello, 2011, s.p.).

Embora prescritos e instituídos no ordenamento jurídico brasileiro, os indicadores da Educação Básica têm apontado ausência da proteção eficiente da política pública voltada à oferta da educação obrigatória que, além de violar direitos elementares, provoca danos neurológico, social, emocionais, pedagógico e econômico para as crianças e adolescentes.

Não obstante, dentre outros indicadores, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), produziu Relatório de abrangência nacional, denominado *PISA 2012 - Resultados Brasileiros*, apontando que mais de 60% dos alunos brasileiros, acima de 15 anos de idade, apresentavam insuficiência de letramento e baixo nível de proficiência em matemática. Por outro lado, dados do Observatório do PNE (2014-2024), divulgados pelo *Todos pela Educação*, dão conta de que 2,5 milhões de crianças e adolescentes ainda permanecem fora do sistema de ensino. Tais indicadores apontam que a conduta estatal tem causado danos aos estudantes. Urge observar o que preconiza o Código Civil Brasileiro: "Aquele que por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito" (Art. 186).

Assim analisada, a insuficiência da oferta da educação obrigatória, consubstanciada na negativa de acesso ao sistema público de ensino, na precariedade da estrutura dos colégios, na cobrança de taxas mensais e no fechamento do turno noturno da Rede se constitui como omissão intencional do poder público estatal de Goiás legitimada pela criação de um subsistema de ensino paralelo à sua Rede de ensino e revela dominação-reprodução e gestão gerencialista por meio da Seduc/GO.

A leitura das resoluções e dos documentos normativos da Rede e a observação *in loco* reforçam os argumentos de que a política de militarização de Goiás visa levar adiante a ideia de qualidade da educação básica associada a quantidade, aos índices e resultados. Assim, cabe aos indivíduos e às unidades escolares, acatar decisões, regras e condutas do poder estatal. Nesse sentido, recorro a Gramsci (2011), segundo o qual a dominação de uma classe sobre

outra ocorre não somente pelo uso da força, mas também pela capacidade de levar suas ideias e princípios ao maior número de pessoas, dando a falsa impressão que estes princípios seriam os mesmos das classes subalternas. É o que tem sido feito por meio de políticas de gestão e direcionamento da população. Como pontos de aproximação entre os três colégios (CTP, CEPI e CEPMG), observou-se a disponibilização de uniforme para os estudantes, de uso obrigatório em ambos, a partir de 2023, conforme decisão da então Secretária de Educação de Goiás, em 23 de novembro de 2023, disponível no sítio eletrônico da Seduc/GO:

Como os uniformes agora já não representam mais nenhum ônus para as famílias, nós vamos exigir o seu uso nas escolas. Nós temos informações da Polícia Militar que deixam claro o fato de que um aluno uniformizado dificilmente é abordado pela criminalidade. Um estudante de uniforme chama a atenção das pessoas e qualquer situação estranha, elas acionam a polícia” (Secretaria de Estado da Educação, 2024, s.p.).

Todavia, a distribuição do uniforme para os estudantes evidenciou a diferenciação na Rede. De acordo com o Processo nº 2021.0000.605.6843/2022, o governo de Goiás pagou o equivalente a R\$ 2.823,470,00 (dois milhões, oitocentos e vinte e três mil e quatrocentos e setenta reais) para mais de 75 mil estudantes do Ensino Médio atendidos nos colégios militarizados de Goiás com recursos da Quota-parte do Salário-Educação - Quota Estadual. A partir de 2024, houve uma mudança na logística de entrega dos uniformes para o repasse financeiro para os estudantes dos CEPMGs no valor de R\$ 970,00 por aluno, enquanto nos colégios civis o valor do custo individual do uniforme foi de R\$ 262,67 por aluno, onde estes recebem somente 27,01% do valor destinado aos estudantes do CEPMG, ou seja, uma diferença de R\$ de 708,00 por aluno.

Dessa análise, depreende-se que: a) a ação do governo de Goiás contribui e reforça a divisão dos estudantes em classes sociais distintas; b) ocorre uma hierarquização dos investimentos e tratamento desigual na educação; c) exclusão da participação da comunidade escolar na tomada de decisões nos colégios, e d) quebra de isonomia, pois ocorre uma diferenciação entre os estudantes e entre as escolas da Rede Pública de Educação Básica de Goiás.

3.2 – Controle militar, simbólico, social e disciplinar no espaço escolar público

Na rotina diária dos estudantes nos espaços escolares, também evidenciei um distanciamento entre a legislação educacional estadual e federal e a crueza nas práticas, ações,

procedimentos e rituais militares nos espaços escolares. Nesse movimento dialético e complexo, sobressaem posições antagônicas, dissensos e consensos, vozes que naturalizam as forças policiais no ambiente escolar e, outras vozes que repudiam e defendem a função social da escola e a formação escolar dos trabalhadores.

Neste tópico, ainda por meio da categoria dominação e expropriação, analisam-se as vozes e visões dos sujeitos quanto ao Eixo 3: Mecanismos de controle e disciplina no espaço escolar, onde solicitei aos sujeitos que avaliassem as normas de conduta, disciplina e punição aplicadas no ambiente escolar. Ao inquirir vozes proferidas e visões dos diferentes sujeitos procurei evidenciar os elementos singulares da presença dos militares dentro da escola de ensino médio público em Goiás.

No campo educacional, tem sido comum o uso do termo *disciplina* como sinônimo de área de conhecimento ou de conduta moral. Aqui assumo o conceito de *disciplina* conforme o disposto no dicionário online *Oxford Languages*: “1. “Obediência às regras, aos superiores, a regulamentos. 2. Ordem, regulamento, conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos ou de uma organização).” Para a discussão, tem-se como aporte teórico, a concepção de poder presente no pensamento de dois clássicos contemporâneos das Ciências Sociais: Michel Foucault (1926-1984), para quem o discurso da universalidade do homem é falsa, criada por meio de mecanismos de poder (re)afirmadas cotidianamente por meio do controle dos corpos; e Pierre Bourdieu (1930-2002), segundo o qual, há uma “magia social” estabelecida nas sociedades modernas que garante, por meio do controle social e cultural (violência simbólica), os processos de reprodução de diferenças, garantindo-se, com isso, o ciclo de domínio de determinada classe, grupo social e indivíduos sobre outros.

De acordo com Foucault (2014), a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa da punição foi-se extinguindo entre meados do século XVIII e início do século XIX e, em seu lugar, novos arranjos disciplinadores ganham espaço em todo o mundo, “punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação” (Foucault, 2014, p. 13). Nesse cenário, dada a necessidade de novas formas de castigo e disciplinamento, a justiça deixa de assumir publicamente a parte da violência, do esquartejamento, dos enforcamentos, da queima de humanos em fogueiras, dentre outras formas de punição, e coloca em evidência, o poder disciplinar.

A perspectiva de Michael Foucault busca analisar os mecanismos do poder aplicados ao nascimento da sociedade disciplinar e sua incidência manifesta sobre o indivíduo, que adentra os corpos no intuito de tanto multiplicar suas forças, para que possam produzir

riquezas, quanto diminuir sua capacidade de resistência política (Foucault, 2014). Para o pensador francês, no entanto,

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...]. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (Foucault, 2014, p. 134-135).

De acordo com o autor, o momento histórico das disciplinas sobre os corpos fez nascer uma *arte do corpo humano*, em que, além do aumento das habilidades corporais e de sua sujeição, torna-o mais obediente à medida que se torna mais útil e vice-versa. Nas palavras de Foucault (2014), a gênese desta “mecânica do poder” que tem no poder disciplinar o controle dos corpos e mentes, a partir do final do século XVIII,

define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 2014, p. 135).

Nessa relação de domínio e coerção, aumenta-se a capacidade de produção do ser humano e diminuem-se essas mesmas forças em termos de participação política e cidadã. A “coerção disciplinar estabelece no corpo, o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 2014, p.136). Assim, o poder disciplinar centra-se em dois princípios fundamentais: vigiar e punir.

Por sua vez, para Bourdieu (1989, s.p.), a eternização do arbitrário decorre do estabelecimento de uma violência simbólica, “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento”. Para esse autor, o poder simbólico somente pode existir porque é estruturado e encontra respaldo no discurso de instituições sociais e estatais, cuja contribuição é a legitimação de um poder “quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 1989, p.14).

Ainda para o autor, o poder simbólico é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder que não pode ser destituído, haja vista que sua atuação se dá no campo das ideologias. É um poder invisível que, só “pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão

sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 8). O autor defende ainda que o poder simbólico é exercido sobre os indivíduos por meio de mecanismos e construções mentais chamados por ele de *sistemas simbólicos*, que são

instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

Bourdieu (1989) desvela as atividades e os mecanismos mediante os quais as construções mentais se cristalizam em realidades históricas concretas e apreensíveis seja como instituições ou como conjuntos de disposições pessoais, isso é, referentes à construção da subjetividade dos indivíduos. Quanto mais as sociedades se diversificam, mais os *sistemas simbólicos* de dominação se complexificam, de modo que os indivíduos não reconhecem a presença de tais mecanismos. Acrescenta ainda que o princípio da perpetuação da relação de dominação entre os sujeitos encontra respaldo em instâncias, além do Estado, como igrejas e escolas. Dentre essas, a escola é vista como *locus* privilegiado de dominação indireta sobre os estudantes. Então, para Bourdieu (1989), a escola é chamada a cumprir a função de manutenção da estrutura dominante, por meio de mecanismos sutis de coerção, violentos e punitivos, distribuindo títulos e contribuindo com a dominação cultural e social.

Assim, seguindo as normativas da Resolução CNS nº 196 de 10 de outubro de 1996, nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 07 de abril de 2016, que trata dos protocolos institucionais e éticos que regem a pesquisa com humanos, bem como da orientação quanto ao anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, questionei os estudantes do Ensino Médio dos colégios civis e militarizados quanto às normas de conduta, disciplina e punição aplicadas nos mesmos, com o propósito de apreender a visão singular dos estudantes em relação ao modelo de gestão em cada colégio.

Se por um lado, 46,87% (15 estudantes) dos estudantes dos CEPMG apontam excessos nas normas de conduta, disciplina e punição nos espaços escolares militarizados, por outro, 53,13% (19 estudantes) definem tais normas como boas, justas e eficientes e as avaliam positivamente, mas o fazem de forma, breve, com frases curtas compostas por um único período.

Quadro 15 – Visão dos estudantes sobre conduta, disciplina e punição em três colégios

Pergunta: Como você avalia as normas de conduta, disciplina e punição aplicadas no seu colégio?	
Estudantes do CEPMG	Estudantes dos CTP e CEPI
A respeito de disciplina seguimos a base do medo, sabendo que se caso não cumpramos com o regimento, punições nos serão designadas (EM2).	As normas não são seguidas pelos alunos e não tem punições aplicadas de maneira eficiente (E5).
Concordo com as mesmas. O Colégio costuma ter suas transgressões registradas na agenda, cada um deve saber o que se deve ou não fazer, o mau cumprimento das transgressões são notificadas como punições que na maioria dos casos não são injustas e sim para que o aluno se atente a sua conduta como estudante de um Colégio Militar.(EM3).	Raramente há alguma punição relacionada a quebra de normas da escola, somente quando é algo mais crítico (E8).
São eficientes (AM4).	Justas. O pessoal da escola tenta resolver os problemas conversando, dando conselho. Tem uns alunos que melhoraram bastante este ano com a coordenação conversando com eles (E18).
Algumas são muito exageradas, outras estão no padrão (AM5).	Coordenadora é sempre muito abusiva, humilha e intimida os estudantes. Nada profissional, pessoa amargurada (E20).
Acredito que muitas das regras do regulamento apresentam sentido amplo, dando margem de interpretação ao militar, assim proporcionando uma liberdade a esses para criarem novas condições de atendimento ao padrão exigido de acordo com o entendimento próprio desses. Por exemplo, não existe um detalhamento preciso sobre o corte de cabelo que os alunos homens devem fazer, porém há a proibição de alguns corte de cabelo da moda mesmo que esses não ultrapassem o tamanho entendido como adequado ao colégio militar (EM6).	Deveria ser mais rígidas. Alguns alunos fazem muita bagunça. Mas entendo que os professores fazem tudo para ajudar. Na escola, não tem profissionais suficientes para cuidar de tanto aluno (E22).
Em alguns casos poderia ser mais severo (AM11).	São boas, mas podem melhorar bastante (EM23).
Normal (AM12).	Mais ou menos, pois tem condutas muito desnecessárias. Como aqui é integral, tem horas que a gente fica cansado porque não tem um lugar pra gente descansar e tem aluno que acaba ficando nervoso. Os professores tem que entender que os alunos também cansam (E24).
As vezes são cobradas regras sem necessidade como: saia obrigatória para meninas, camiseta para dentro, unhas curtas, tranças para as meninas (em cabelo afro) (EM13).	Boas, são aplicada com maestria e rapidez(E25).
A maioria delas exagerada fora de base!! (AM14).	Algumas são rigorosas demais frente a estrutura precária do prédio. Contudo, os professores são muito dedicados e ensinam muito bem (E30).
Desnecessárias (AM15).	Injusto. Às vezes alunos são punidos por motivos idiotas (E32).
Ridículas, exageradas, sem necessidade nenhuma das punições até pq não acredito q diminuir a nota do aluno por corte de cabelo, tamanho de unha, cor de unha deveria ser a maior preocupação da instituição e sim suas falhas na educação e gestão escolar (EM16).	No noturno, muitos estudantes chegam cansados do trabalho e também são mais adultos, então quase não tem bagunça. Quando acontece alguma coisa, os professores e a coordenação conversam (E35).
Ruim (AM17).	Deveria ser mais rígidas (E36).
Algumas são justas, mas existem muitos alunos que são “protegidos” (EM18).	São boas (E38).
Muitas vezes desnecessárias que geram muito alvoroço sem motivo	O bom de estudar no colégio de tempo integral é que tem bem menos aluno. Na escola que eu estudava ano passado, tinha muita confusão, mas também era quase mil alunos e poucos funcionários (E41).
Muitas das vezes desnecessárias	
Discordo de certas regras, mas no geral é o que diferencia dos demais colégios e faz as aulas darem certo (EM29).	
Eu acho um pouco desnecessário, pois tive um dia que eu só poderia cortar o cabelo na quinta-feira (pois trabalho o dia todo) e mesmo eu falando da situação fui punido de segunda até quinta (EM32).	

Fonte: Construção da autora, 2024 partir das falas dos sujeitos, coletadas via Google Forms, 2024.

O estudante EM23 acrescentou que “são boas, mas podem melhorar bastante”, o que nos faz refletir sobre o perfil dos sujeitos, sobre o motivo pelo qual se submetem a tais normas e punição, ainda que discorde delas, e mais ainda, sobre o que leva um estudante da Educação Básica a afirmar que a disciplina militar aplicada aos espaços escolares ainda pode ficar melhor. Nesse sentido, Rezende (2013, p. 46) concebe a escola como um dos pilares da implantação das ideias das classes de e no poder, ao cumprir o papel de “legitimar o regime; o que significava adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada”.

Embora o autor estivesse analisando o papel da educação durante o período da ditadura militar, a atualidade de suas ideias reafirma o uso da escola para a formação de determinado perfil de sujeitos, retirando desses, o direito da formação crítica para a discussão dos dilemas e problemas da sociedade e contribuindo para a reprodução do discurso dos dominantes. Por sua vez, nos CTP, 51% (22 estudantes) declaram que tais normas estão em conformidade com o espaço escolar e são aplicadas de forma justa e eficiente, enquanto 49% dos sujeitos (20 estudantes), considera que elas não conseguem atingir sua finalidade e/ou são aplicadas de forma inadequada e ineficiente.

Também questionei os estudantes se já tinham sido submetidos a situação de punição por indisciplina ou não cumprimento das normas do seu colégio, o que nos revelou, indiretamente, a existência de ações incompatíveis com o espaço escolar: nos colégios militarizados, 50% dos sujeitos (16 estudantes), afirmam terem sido submetidos a situações constrangedoras, enquanto nos colégios civis, esse percentual é de 16,7% (7 estudantes). Solicitou-se aos estudantes que registrassem as situações de constrangimento pelas quais haviam sido submetidos. Nos colégios civis, as vozes dos estudantes são apontam gritos, falta de respeito e educação por parte dos profissionais no trato com os estudantes e ao relacionamento entre estes e os profissionais da unidade escolar, conforme relatos abaixo.

Eu e alguns colegas já fomos expulsos ou desrespeitados na sala por uma certa professora que tem implicância com determinados alunos e sempre nos culpam mesmo sem fazermos nada e se tentamos nos explicar, ela nunca escuta (E11).

Uma funcionária fez algo ruim comigo que me deixou vários dias mal. Ela foi passar um recado nas salas e onde várias pessoas estariam envolvidas, ela gritou apenas o meu nome durante uma aula de sociologia. Falando assim, não há nada demais, mas foi algo que me fez ter uma crise de ansiedade durante 3 aulas seguidas e fiquei psicologicamente abalada e a turma toda é prova, juntamente com a professora que estava presente (E23).

Por sua vez, os estudantes dos CEPMG se queixam de punição por estar fora do padrão estético exigido nos espaços escolares, como unha grande, saia curta, atrasos, uso de aparelho celular, desrespeito à diversidade, intolerância à opção sexual e tarefas de casa não realizadas, dentre outros. Nos colégios militarizados, os estudantes fazem críticas à padronização estética e apontam desrespeito à diversidade étnico racial.

Por estar no segundo andar da escola me arrumando para uma festividade, pela saia estar 3 dedos acima do joelho (sou alta e para a saia ficar abaixo do joelho só fazendo o tamanho próprio), meia ser curta, punição coletiva para a sala por ter organizado um lanche coletivo (EM16).

Não fui punida, mas sim tenho amigos que foram punidos de forma violenta e perturbadora, caso de nenhum ser humano poderia ser tratado assim (EM18).

Fui chamada a atenção por não concordar com a forma em que um aluno foi tratado quando os militares se recusaram a chamá-lo pelo seu nome social. Outro caso foi no acontecido dos jogos internos onde um militar agrediu um aluno e no dia seguinte, outros militares chamaram nossa atenção dizendo que nós éramos responsáveis pelo afastamento do militar e não responsabilizando o mesmo por suas ações (EM19).

Levei advertência por não realizar uma atividade e não estar de acordo com o "regime", tipo unha grande (EM31).

Em relação aos estudantes dos CEPMG, questionou-se sobre a atuação dos militares em seus colégios e, das 34 respostas obtidas, 32,35% (11 estudantes), declararam que os policiais militares têm boa atuação na unidade escolar, são profissionais exemplares e responsáveis que cumprem “seu papel” na educação ; apontam qualidades e virtudes que os aproximam dos estudantes, conforme os relatos abaixo:

Todos os policiais são competentes e acredito que cumprem bem com o que é imposto a eles, mesmo que eu não concorde com um dos policiais da unidade ao tratar de quando ele se refere aos alunos de maneiras ríspidas e sem educação (EC5).

São policiais formados que cumprir tudo o que está anotado na agenda, pode ser que às vezes passar por estresse mas são muito bons (EM24).

Atuam de maneira correta, poucos são os casos que se exaltam no poder (EM26).

No entanto, quanto aos elogios à atuação dos policiais militares no espaço escolar, 67,65% dos estudantes da amostragem relatam que a atuação destes é permeada por autoritarismo, desrespeito, falas e comportamentos homofóbicos, privilégio aos filhos de militares, coação, opressão, toque físico (agressão) e despreparo para lidar com jovens e adolescentes no ambiente educacional.

já tive algumas experiência indesejadas, por exemplo: Falas com ideologia homofóbica durante aula de cidadania. Toque físico durante advertência oral. - Estudantes filhos de militares tendo maior prestígio dentro da instituição (ganho do cargo de Fiscal Geral) (EM8).

São policiais lidando com adolescente e crianças, eles não tem porte o suficiente para lidar com isso, não tem respeito e são totalmente grossos, não deixam ter lugar de fala momento algum!!(EM14).

Completamente despreparados e sem noção alguma para lidar com crianças e adolescentes, como já é esperado de um militar que não deveria estar no campo educacional (EM16).

Boa parte tem minha admiração, pois sabe lidar com os alunos, outros usam do seu cargo para oprimir os alunos e fazê-los se sentirem coagidos em um local aonde devia ser de acolhimento, pois muitos não têm isso em casa e se a escola é a “segunda casa dos alunos” devia ter profissionais que saibam lidar com os alunos de forma menos agressiva e não como se fossem criminosos (EM19).

Alguns se acham muito superiores, tanto que um foi parar na mídia por ter agredido um aluno (EM26).

Nessa mesma perspectiva de abordagem - Eixo 3: Mecanismos de controle e disciplina no espaço escolar - questionou-se os coordenadores pedagógicos com atuação em ambos os modelos de educação (civil e militar) e os gestores escolares e comandantes-diretores, sobre como avaliavam as regras de conduta, disciplina e punição dos estudantes. Para os coordenadores com atuação nos colégios civis, tais normas são “eficientes e eficazes, elaboradas coletivamente com a comunidades escolar e com a participação dos estudantes” (C1), “atendem as recomendações específicas da Seduc/GO” (C2), estão “de acordo com o PPP e o código de ética da escola. Dessa forma representam o interesse da comunidade escolar” (C3) e “seguem o Regimento Escolar, elaborado e aprovado pelo Conselho Escolar tendo como referência as normativas do CEE GO” (C4). Por sua vez, o coordenador pedagógico do CEPMG avalia positivamente as normas disciplinares aplicadas nos colégios militarizados e afirma que “gostaria que se estendesse aos colégios civis” (CM1).

Para os comandantes-diretores, o conjunto de regras disciplinares “contribui de forma significativa para o desenvolvimento escolar de uma forma geral” (CD1) e “são necessárias para manter o funcionamento da unidade escolar” (CD2). Já para os gestores escolares dos colégios civis, tais normas têm o objetivo de “preparar o aluno para viver a cidadania” (G1), “são positivas à medida que demandam responsabilidades dos estudantes” (G2), “acontecem de forma produtiva, boa” (G4). Nas respostas dos militares, percebe-se o sentido e abrangência do prescrito no documento *Projeto de Nação: o Brasil em 2035* (2022): “às normas disciplinares são aplicadas para manter a ordem e a disciplina” (CD1) e “tem o objetivo de disciplinar o aluno” (CM2).

No entanto, o consenso apontado entre os comandantes-diretores não se apresenta entre os gestores civis, haja vista a insatisfação do G3, para quem as “normas disciplinares não são cumpridas e precisam ser melhoradas”.

Ações de caráter punitivo e controle disciplinar, comportamental e estético são evidenciados ao longo de todo o Regimento Interno dos CEPMG e, embora o art. 143 esclareça que “Os Policiais Militares integrantes do quadro efetivo subordinam-se, cumulativamente a este Regimento e ao Código de Ética e Disciplina dos Militares do Estado de Goiás”, não é registrado qualquer apontamento disciplinar para os policiais militares que integram esses colégios. Os ajustes, sanções e punições são direcionados ao “corpo pedagógico, administrativo, discente e pais ou responsáveis” (Capítulo 1, art. 134) e “Ao corpo discente” (Capítulo III), por meio de um Termo de Adequação de Conduta (TAC), documento “que visa o bom andamento da disciplina no CEPMG” e que “poderá ser aplicado ao educando em qualquer época do ano, com a finalidade de que o aluno se adapte às normas do Estabelecimento de Ensino.” (Art. 154). O Termo de Adequação de Conduta (TAC) também é aplicado ao corpo pedagógico e funcionários administrativos e se constitui em uma forma de controle simbólico e social.

Recorrendo aos argumentos de Foucault para analisar as vozes dos sujeitos, constata-se que as normas de conduta e disciplina nos espaços escolares públicos têm sido utilizadas, ao longo do tempo, como um eficiente instrumento de poder e controle do corpo social, à medida que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2008, p. 8).

Nesse sentido, evidencia-se um distanciamento entre as ações e o discurso dos sujeitos dos colégios militarizados – com ênfase em regras, termos e conceitos típicos das corporações militares e das forças policiais – das ações e discurso dos professores que ocupam os espaços educacionais civis. Nesses, convive-se com dissensos, pluralidades, crianças e jovens empobrecidos, pretos, famílias desestruturadas, pais ou mães desempregados, que recorrem à escola pública em busca da liberdade de aprender, posicionamentos favoráveis à diversidade da pessoa humana e voltados para a construção de espaços democráticos e participativos de qualidade socialmente referenciada.

3.3 – Gestão democrática e gestão militarizada na Educação Básica Pública

De acordo com as normas e diretrizes que sustentam teórica e constitucionalmente a gestão democrática do ensino público, essa se constitui princípio basilar, conforme previsão do art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (CF), dispositivo que determina que

tal princípio deverá ser estabelecido “na forma da lei”. Também a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)– reitera tal princípio (Art. 3º, inciso VIII), determinando que a gestão democrática deve ser regida pela própria LDB e, em cada realidade específica, pela legislação dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, corresponsáveis pela garantia de participação da população e da comunidade escolar no processo de escolha, participação e avaliação do gestor. Ainda quanto à fundamentação da gestão democrática no plano legislativo, a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece condições para a efetivação desse modelo de gestão da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevê o aporte de recursos e apoio técnico da União.

Por sua vez, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao abordar a gestão democrática de que trata a Meta 19 do PNE revela que, em 2021, houve, nas escolas públicas, redução no percentual de diretores contratados por meio de processo seletivo qualificado e escolha com participação da comunidade escolar, bem como crescimento no percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis). Houve, ainda, aumento de indicação de gestores escolares nas redes públicas de ensino, situação desencadeada pela crescente onda da política de militarização de escolas públicas, nas quais não são realizadas eleições diretas para a escola do gestor escolar, haja vista que o preenchimento do cargo fica sob as responsabilidades das Secretarias de Segurança Pública estaduais, o que sinaliza para a necessidade de empenho de todos para valorizar e fortalecer o princípio da gestão democrática do ensino de forma mais orgânica e coordenada pelo país.

Nesse sentido, a Lei nº 14.644 de 2 de agosto de 2023 que, segundo sua ementa, “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares”, operou mudanças na LDB e impactou no cotidiano da gestão democrática de redes municipais, estaduais e distrital de ensino, ao estabelecer, em seu art. 3º, os princípios da gestão democrática no sistema de ensino, e no art. 4º, as diretrizes da gestão democrática:

- I – democratização das relações pedagógicas e de trabalho, com respeito à pluralidade, à diversidade e aos direitos humanos;
- II – fortalecimento de decisões colegiadas e de processos de interação cooperativa entre os diversos segmentos da comunidade educacional, em todos os níveis e estruturas;

- III – transparência e controle social na formulação e execução da política educacional e da proposta pedagógica;
- IV – valorização das contribuições e da capacidade associativa dos estudantes;
- V – valorização dos profissionais da educação e de sua participação nas instâncias decisórias; VI – compromisso compartilhado com a qualidade da oferta educacional e com a aprendizagem dos estudantes;
- VII – garantia de infraestrutura e demais condições objetivas para funcionamento de conselhos, fóruns, grêmios estudantis e associações de pais, mães e responsáveis;
- VIII – respeito às especificidades das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolaridade obrigatória na idade própria;
- IX – garantia de perspectiva inclusiva para atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e respeito à diversidade de gênero, raça, cor e etnia;
- X – gestão informatizada e transparência na execução orçamentária, observada a articulação entre os respectivos planos decenais de educação e os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais;
- XI - avaliação participativa da gestão educacional que considerará a avaliação institucional e o processo de avaliação dialógica, entre outros aspectos;
- XII - realização periódica de conferências de educação;
- XIII - garantia da autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira; e XIV - reconhecimento da importância das ações de formação inicial e continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na gestão educacional (Brasil, 1996, s/p.)

Ocorre que, a despeito da legislação e das normas em vigor no Brasil, a conquistada gestão democrática como um dos pilares para a oferta de educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras, para garantir integração no dia a dia da escola e a escuta de todos os sujeitos envolvidos nesse espaço, a pesquisa evidenciou disparidades e contradições na gestão dos colégios públicos de Ensino Médio da Rede Pública de Goiás e na compreensão de democracia nestes espaços escolares.

Compreendo que viver a gestão democrática tornou-se uma luta diária e constante. Nesta seção, procuro aproximar de algumas discussões teóricas sobre a democracia. Parto da compreensão de que democracia resulta da luta e soberania popular e de grupos específicos que reivindicam o direito de participar ativamente das decisões políticas e sociais da sociedade ou do grupo no qual estão inseridos. Expressa a capacidade do gênero humano de refletir e de conviver com um conjunto de regras, leis, instituições que demandam atitudes e comportamentos e a concepção moral de respeito às individualidades e às decisões coletivas.

Ao refletir sobre a democracia a partir do século XX, Santos (2002) aponta que, apesar da existência de divergências de alguns autores quanto ao conceito e desenvolvimento da democracia, há um consenso em admitir que essa assumiu lugar privilegiado de discussões no campo político, diplomático e das relações supranacionais e interdependentes, em âmbito mundial. Para o autor, “o século XX foi efetivamente um século de intensa disputa em torno

da questão democrática” (Santos, 2002, p. 39). No entanto, a desejabilidade dos processos democráticos, ao chocar-se com os interesses capitalistas, produz formas diferenciadas e superficiais de participação dos indivíduos e das coletividades.

Ao definir democracia, Touraine (1996) a conceitua como o regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos portadores de direitos e de vontade própria, cuja representação deve ser traduzida em programas e políticas voltadas para a melhoria do bem comum. Na concepção do autor, uma sociedade se torna democrática à medida que corrige desigualdades e garante direitos iguais para os sujeitos. Logo, entende-se democracia como meio e não como fim, instrumento de realização de valores, justiça e direitos indispensáveis à condição humana.

Nesse sentido, o estudo de Silva (2000), compreende a democracia dentro de determinado recorte temporal, haja vista que esta resulta do modelo de convivência social e da forma de organização social e de poder adotada pela sociedade em cada tempo histórico. Ele conceitua democracia como “um processo de convivência social em que o poder emana do povo, há de ser exercido, direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito do povo” (Silva, 2000, p. 130).

Embora a teoria liberal classifique os sistemas democráticos quanto à participação dos sujeitos na tomada de decisões em democracia direta (participativa) e indireta (representativa) discutido por (Barroso, 2022), Macedo (2008), Coutinho (1979), dentre outros, Silva (2000) considera que existem outras formas de democracia: *democracia direta*, *indireta*, *semidireta* e *democracia representativa participativa*. Para o autor, a *democracia direta* é característica dos sistemas políticos em que a participação dos sujeitos em cada assunto de interesse da sociedade acontece de forma direta, garantida pelo sufrágio universal, por meio do voto individual. Em favor das democracias diretas, o autor argumenta que as democracias representativas não representam os interesses da maioria da população, haja vista que, no caso do Brasil, os representantes eleitos, em regra, distanciam-se de parte da parcela populacional que os elegeu. Os eleitos normalmente têm necessidades diferentes, por pertencerem a classes sociais diferentes, com maior nível de riqueza, de educação (Silva, 2000). Todavia, dadas as dificuldades práticas para a efetivação desse tipo de participação popular (dimensão territorial e populacional do país, falta de conhecimento técnico da população para analisar as ações do governo, dentre outras), esse tipo de participação democrática tornou-se utópico e, em seu lugar, a governabilidade acaba acontecendo de maneira representativa.

Por sua vez, nas *democracias indiretas*, a fonte primária de poder – o povo – participa por meio de representantes eleitos para dar voz aos interesses da coletividade. Macedo (2008,

p. 184), assinala que a grande crítica a esse tipo de sistema político diz respeito à legitimidade dessa representação, uma vez que, no Brasil, “os representantes após eleitos, não se mantêm vinculados aos seus eleitores nem aos compromissos com eles assumidos”. Ademais, lembra que na *democracia indireta*, também chamada de *democracia liberal*, justamente por ser defendida por pensadores do liberalismo, e sob tal ótica, o Estado deve ser governado por uma elite “qualificada”, referendada, porém, pelo povo. Ocorre que, como descrito por Rousseau (2010) no *Contrato Social*– para quem a organização do Estado consiste na representação da “vontade geral” do povo – com o crescimento geográfico e populacional, pode-se dizer que a vontade geral não expressa uma representação, justamente pela diversidade de interesses.

Nesse sistema de governo, a participação popular acaba sendo alijada ou limitada à escolha de seus representantes por meio do processo eleitoral. Todavia, na essência, conforme Macedo (2008, p. 184), o que existe “é um arremedo de controle, exercido por órgãos com essa atribuição, normalmente compostos de agentes indicados pelos poderes constituídos”. Essa pseudoparticipação foi alvo de apontamento de Alexandre de Moraes, para quem se faz “mister a adequação de mecanismos que ampliem a eficácia da representatividade, sejam preventivos, por meio de um representante do cidadão nas eleições, sejam repressivos, por meio de práticas de democracia semi-direta”(Moraes, 2005, p. 132).

Ademais, nos tempos atuais persistem dilemas e crises de representatividades das democracias indiretas e da participação direta do povo na tomada de decisão dos assuntos estatais. Nos países que adotam tal forma de governo, a ineficiência das representatividades e a utopia da participação direta do povo, faz surgir uma nova modalidade de governo: a *democracia semidireta*, na qual busca-se garantir a atuação do povo nas decisões políticas e nos atos da administração pública.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê institutos da democracia (indireta) representativa, como o sufrágio universal, o mandato eletivo, mas prevê, também, os elementos tradicionais de participação direta, para a qual, em seu art. 14, “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II – referendo e III - iniciativa popular.”

Tem-se ainda, a *democracia semidireta* que, embora seja utilizada por alguns autores como sinônimo de *democracia representativa participativa*, Silva (2000, p. 185) a considera como “crepúsculo da democracia participativa”, e Macedo (2008, p. 186) a define como forma de “participação universal, com todas as formas e mecanismos que existirem e que forem criados para ampliar os espaços de participação da sociedade nas decisões políticas e nos atos da administração pública”.

Como valor universal, segundo proposto por Coutinho (1979), a democracia tornou-se utopia da e na condição humana. A democracia como um valor universal da civilização humana, pressupõe o princípio da participação coletiva como o elemento central. Autores como Camargo (1997), Bobbio (2000), Lima (2001), dentre outros, discutem a participação como a primeira condição para que, de fato, se possa dizer da existência da democracia nos processos decisórios da sociedade. Todavia, a despeito de tratar de uma expressão onipresente nas agendas e discursos políticos, ações e atos dos grupos de poder, a democracia ora é encorajada, valorizada e defendida, ora confrontada, desprezada e dificultada e, por vezes, inviabilizada (Souza; Pires, 2018).

No discurso de reabertura do STF em 2024, a ministra Rosa Weber reafirmou a importância da democracia na arena social e política para a manutenção da convivência pautada no respeito entre os cidadãos e a garantia dos direitos sociais subjetivos:

Reitero que o Estado Democrático de Direito, cerne da República, com suas ideias nucleares de liberdade e responsabilidade, nunca é uma obra completa. E a democracia, conquista diária e permanente que se aperfeiçoa por meio da evolução do Estado Democrático de Direito, a cada dia desafiado, a democracia, por ser plural, pressupõe diálogo constante e tolerância com as diferenças, em convivência pautada pelos mecanismos constitucionais de promoção, nas arenas política e social, de amplo debate para a formação de possíveis consensos, garantido o respeito às regras do jogo e assegurado a todos os cidadãos um núcleo essencial de direitos e garantias que não podem ser transgredidos nem ignorados (Discurso de Rosa Weber, 2023).⁶³

Em seu discurso, a ministra enfatiza ainda a necessidade constante de vigilância dos processos democráticos a fim de garantir um Brasil “inclusivo e igualitário, de ordem, progresso - está na nossa bandeira - e de paz, uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia e comprometida com a solução pacífica das controvérsias, como orienta o preâmbulo da Constituição Cidadã de 1988”. A vigilância se estende, assim, à manutenção e à defesa do Estado Democrático de Direito constituído de instituições sociais, dentre elas, a escola pública, espaços que integram e espaços de formação e de exercícios pedagógicos democráticos e de formação de seus cidadãos, condição indispensável para garantir participação e autonomia dos cidadãos na sociedade e o adequado equilíbrio dela, conforme esclarece Sousa e Pires (2018):

⁶³Disponível

<https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaPastaMinistro&pagina=RosaWeberDiscursos#proferidos>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Tão mais democrático será um processo quanto mais participação crítica obtivermos. Essa criticidade se associa à ideia de autonomia. Autonomia é algo que sempre ocorre em relação, ou seja, ela nunca ocorre de maneira isolada. Assim, não faz sentido se pensar a autonomia como a independência para se fazer o que se quer (Souza; Pires, 2018, p. 66).

Nas relações eleitorais e sociais se exibem os limites da democracia e a presença de outras forças políticas, redes de influência e movimentos populares nas decisões. A escola pública integra e participa dessas mudanças. A relação da escola com as demais instituições sociais da sociedade é, portanto, uma relação de interdependência, na qual os atos, as ações e as condições materiais, simbólicas e sociais expressam a autonomia relativa em relação e diálogo com as outras instituições públicas e privadas.

Em Goiás, por meio da Lei nº 13.564, de 8 de dezembro de 1999, posteriormente regulamentada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação/CP nº 004/2009, que fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de Educação Básica do Sistema Educativo do Estado, estabelece os critérios para a eleição dos gestores para os estabelecimentos de ensino da Rede Pública de Goiás. Os gestores escolares deixaram de ser escolhidos por indicação política e passaram a ser eleitos pela comunidade escolar.⁶⁴ No Estado, essa Resolução aponta, em sua Seção II, para o conselho escolar (Art. 7º ao 14º), a eleição do grupo gestor (Art. 15º a 18º) e a criação do grêmio estudantil (19º a 22º).

De acordo com a Lei nº 13.564, art. 1º, parágrafo único, a gestão democrática nos colégios da Rede Pública de Goiás implica formas efetivas de convívio, que respeitem, como pessoa humana, plena de direito, os estudantes, professores e demais funcionários “a) nas relações cotidianas e profissionais; b) no respeito à diversidade cultural e às minorias sociais; c) nas ações de inclusão social e educacional; d) no diálogo permanente com a comunidade.” A gestão democrática das unidades escolares do Sistema Educativo do Estado, de que trata o art. 156, inciso VI, da Constituição do estado de Goiás, e o art. 106, da Lei Complementar Estadual N. 26/98, rege-se pelos seguintes princípios:

- I - autonomia pedagógica e administrativa da unidade escolar;
- II - autonomia da unidade escolar, na aplicação dos recursos financeiros que lhe sejam legalmente destinados;

⁶⁴ Em fevereiro de 2023, foi votado em Sessão Extraordinária chamada às pressas pela assembléia Legislativa de Goiás (Alego), o Projeto de Lei acerca da Gestão Democrática nas unidades escolares. Aprovado pela base do Governo, o texto não prevê eleição para diretor/a, mas “Seleção” para diretor/a. A Portaria Nº 0681, de 6 de fevereiro de 2023 dispõe sobre o Processo de Seleção Democrática de Gestor Escolar da Rede Pública Estadual da Educação Básica para o ano de 2023, e foi caracterizada pela presidente do Sindicato dos Trabalhadores em educação de Goiás (SINTEGO), como mais um golpe na educação e contra a gestão democrática. Disponível em: <https://sintego.org.br/noticia/6823-mais-um-golpe-gestao-democratica-e-aprovado-na-alego-em-primeira-votacao>. Acesso em: 20 fev. 2024.

- III - transparência dos atos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- IV - formação crítica para o exercício pleno da cidadania;
- V - valorização dos profissionais da educação;
- VI - valorização da unidade escolar, como espaço privilegiado do processo educacional;
- VII - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VIII - livre organização dos segmentos que compõem a comunidade escolar;
- IX - efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da unidade escolar (Goiás, 2009, p. 2)

Pautando-se nos princípios de autonomia, transparência, formação crítica, valorização dos profissionais e do espaço escolar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógica, o art. 24 da Lei Complementar Estadual n. 26/98 prevê que o processo de escolha do diretor escolar seja realizado com a efetiva participação da comunidade (corpo docente, estudantes, pais/responsáveis e agentes administrativos educacionais, em efetivo exercício na unidade escolar), por meio do voto direto e secreto.⁶⁵

Todavia, tais princípios estão sendo relativizados com a política de transferência de responsabilidade das escolas estaduais da Secretaria da Educação para a Polícia Militar do Estado (Santos, 2016; Ferreira, 2018), uma vez que a gestão adotada em tais colégios militarizados – em que a escolha do comandante-diretor é feita por meio da indicação do Comando de Ensino da PM/GO—é antagônica à gestão democrática adotado pela legislação do próprio Estado, dado o fato de que neste Estado, a política de militarização é executada por meio do Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica comum a todos os colégios militarizados desse estado, que celebram a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Segurança Pública, por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, que estabelece, em sua cláusula terceira, a obrigatoriedade do cumprimento das normativas e legislação da educação estadual:

- VI - Realizar toda e qualquer atividade ou ação da Unidade Escolar, à luz da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Constituição do Estado de Goiás, do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério da Rede Estadual de Ensino e Plano de Cargos e Vencimentos do Agente Administrativo Educacional da Rede Estadual de Ensino, do Regimento Interno do CPMG, do Regimento da

⁶⁵O documento ainda estabelece critérios para a proposição de candidatura ao cargo de diretor escolar, como: apresentar conclusão do estágio probatório; ser lotado, por no mínimo 6 meses, em unidade escolar ou CRE; não responder a processos administrativos disciplinares (PAD); ter disponibilidade para o cumprimento de 40 horas semanais; ter curso superior/Licenciatura Plena; e apresentar plano de gestão para a comunidade escolar, conforme a Portaria n. 0681, de 6 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2023/02/Portaria-n-0681-06-de-fevereiro-de-2023-Processo-de-Selecao-Democratica-de-Gestor-Escolar-2-870.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

Secretaria de Estado da Educação e Orientações Gerais para a organização da Rede Estadual da Educação em Goiás do ano letivo em curso e outras legislações pertinentes à educação (Goiás, 2022).

Todavia, apesar da obrigação dos partícipes quanto ao cumprimento da legislação estatal e estadual vigentes, e nessa, a normativa de que a gestão escolar deve ser pautada nos “princípios da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e da gestão democrática, compartilhada com os segmentos da comunidade escolar, com vistas à definição das prioridades pedagógicas administrativas e financeiras” (Goiás, 2024), o regime discursivo e as ações e atos que regem o trabalho dos profissionais da educação e das equipes diretivas subordinam ou excluem as práticas de gestão escolar gestão democrática e passam a ser regulados pela racionalidade militar (hierarquização e disciplina). Nestes, o comandante-diretor é um policial do alto escalão (preferencialmente capitão ou major) indicado pelo Comandando de Ensino da PM/GO.

Quanto à gestão escolar, os CTP e CEPIS contam com eleição direta e voto secreto e individual para a escolha do diretor escolar, o que pressupõe análise de propostas, debates e apontamentos de ações estratégicas para a resolução coletiva das dificuldades e problemas enfrentados no espaço escolar. Contam com a existência do grêmio estudantil e com reuniões quinzenais com a equipe gestora para debater sobre o plano de ação da unidade escolar e demandas específicas. Tais mecanismos (grêmio estudantil e eleição para gestor escolar), embora previstos na legislação nacional brasileira e nos documentos norteadores da Rede Pública de ensino de Goiás – inclusive, no regimento interno desses, no art. 5º, como gestão escolar democrática colegiada - não são permitidos nos colégios militarizados apesar de constar em seu regimento. Este prescreve a “tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com a participação do Comando de Ensino da Polícia Militar (CEPM), como unidade gestora dos CEPMG e de toda a comunidade escolar”, mas não esclarece de que maneira se dá essa interação. Por sua vez, o grêmio estudantil aparece na Seção V, art. 79, como “órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente, criado na forma da legislação em vigor”, composto por estudantes eleitos por seus pares, que têm por finalidade, conforme o art. 80:

- I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;
- II - contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade;
- III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento.

No entanto, os dados empíricos indicam que não é assegurada a existência de grêmio estudantil. Infere-se que, de igual modo, isso compromete a promoção da corresponsabilidade dos estudantes na administração escolar, na promoção de atividades e ações culturais, cívicas, desportivas e sociais nos colégios militarizados, confrontando, assim, o proposto no art. 80 desse regimento.

Nessa perspectiva investigativa, o Eixo 2 busca apreender quais são os mecanismos de participação do colegiado e da comunidade escolar nas decisões conforme quadro abaixo.

Quadro 16 – Caracterização de três colégios quanto à gestão escolar

Caracterização dos três colégios	CTP	CEPI	CEPMG
Grêmio escolar	✓	✓	-
Eleição para gestor escolar	✓	✓	-
Projeto Político Pedagógico	✓	✓	✓
Conselho Escolar	✓	✓	✓
Associação de Pais e Mestres (APMF)	-	-	✓
Grupos de Whatsapp dos estudantes administrado pelo colégio	✓	✓	✓
Grupo de Whatsapp de pais/responsáveis administrado pelo colégio	✓	✓	✓
Contribuição financeira dos estudantes	-	-	✓
Disponibilização de uniforme para os estudantes	✓	✓	✓

Fonte: Elaboração da autora, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Goiás e nos dados empíricos coletados, 2024.

Assim, tendo em vista a afirmativa da existência de mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão, buscou-se analisar a participação dos estudantes nos processos decisórios nos colégios da rede estadual desse ente federado, ressaltado nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) e do Comando de Ensino da PM/GO. Os dados evidenciam fragilidades na sustentação do modelo de gestão defendido por estas instâncias, conforme os índices no Quadro 25.

Quadro 17 – Participação dos estudantes na tomada de decisões da unidade escolar

Pergunta: Em seu colégio os estudantes são convidados pela direção para participar da tomada de decisões?					
Unidade escolar	Total de respostas	Sim	Não	Às vezes	Nunca
CEPMG	34	9,5%	38,1%	37,6%	5,8%
De tempo parcial	26	43,5%	17,6%	32,9%	6%
De tempo integral (CEPI)	16	52,1%	11,9%	34%	2%

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados coletados via Google Forms, 2023.

De acordo com os dados, a maior participação dos estudantes acontece nos colégios de tempo integral (CEPI) – 52,1% (16 estudantes), e a menor participação foi registrada nos CEPMGs, 38,1%. Nesses últimos, 5,8% dos estudantes afirmam nunca terem sido convidados a participar das decisões do colégio, enquanto nos colégios civis esse índice é de 6%, e nos

colégios de tempo integral, de 2%. A análise dos percentuais encontrados nos permite dizer que os espaços escolares civis permitem maior abertura para a participação da comunidade escolar e que, nos espaços militarizados, os estudantes são inibidos da participação coletiva.

A participação dos estudantes nos CEPMG na tomada de decisões tem fragilidades. Embora 9,5% (4 estudantes) afirmem serem convidados pela direção para participar da tomada de decisões no colégio, quando questionados sobre a existência de organização estudantil ou grêmio escolar nesses, 32 estudantes (100%) afirmam não existir organização ou grêmio estudantil, enquanto nos colégios civis de tempo parcial esse percentual é de 61,8% (21 estudantes) e de 100% (16 estudantes) nos colégios de tempo integral. Assim, o grêmio estudantil, aqui entendido como um mecanismo de participação dos estudantes junto à direção e aos professores para o exercício democrático e pedagógico durante a formação escolar, não existe nos colégios militarizados de Goiás, ainda que registrado no Regimento Interno dos CEPMGs, no art. 79, como “órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente, criado na forma da legislação em vigor [...], com estatuto próprio reconhecido pelo Comando e Gestor do CEPMG, em consonância com as prescrições deste Regimento”.

Entre as finalidades do Grêmio Estudantil, o art. 80 do referido Regimento enumera:

- “I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;
- II - contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade e
- III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento.”

Logo, descortina-se que os estudantes não têm voz ativa nos colégio militarizados de Goiás. Ainda no Eixo 2: Gestão da educação e participação dos estudantes, questionou-se aos coordenadores pedagógicos, diretor escolar e comandante-diretor sobre a efetividade da participação da comunidade escolar (família, estudantes, professores e administrativos), na gestão do colégio, cujas vozes são registradas no quadro 26.

Quadro 18 - Participação da comunidade escolar no processo de gestão dos três colégios

Pergunta: Como ocorre a participação da comunidade escolar (estudantes, professores e administrativos) na tomada de decisões no colégio?	
Grupo gestor dos CEPMG	Grupo gestor dos CTP e CEPIS
Através dos conselhos de classe, reunião de pais, conselho escolar, reuniões gerenciais e pesquisas(CD1).	Por meio do Conselho Escolar (D1).
Formamos um grupo gestor aberto a sugestões e participação. Os estudantes	Através do conselho escolar clubes dos protagonistas, de reuniões ou dependendo do assunto é convocado o Conselho escolar (D2).

participam através de lideranças como agentes jovens e chefes de turma(CD2).	
Professores não têm muita autonomia na tomada de decisões. Recebem as coisas já definidas. Quanto aos alunos, não participam em momento algum (COORDM1).	As decisões são tomadas em Conselhos. Tanto em Conselho de Classe, como em Conselho Escolar. Através de reuniões, votação e enquetes encaminhados para os funcionários, os professores, os pais e os alunos (D3).
	Na elaboração do regimento escolar, nas reuniões de Conselhos, nas práticas pedagógicas e sempre que nos reunimos para o planejamento coletivo das ações a serem realizadas pela escola. A participação não é muita. Não temos tempo para nos reunir, contamos com o apoio de poucos pais acompanhando os filhos e as ações já vem prontas da Secretaria de educação (D4).
	A comunidade de pais participa por meio de reuniões bimestrais para entrega de notas e os estudantes participam das Roda de conversas e nos conselhos de classes e os alunos não participam (COORD1).
	Através de reuniões, sondagem por meio de questionário e enquetes nos grupos de WhatsApp. Os alunos participam ativamente das reuniões, rodas de conversa e também contribuindo na elaboração de ações específicas. Os administrativos da escola participam das reuniões mensais de planejamento coletivo e no dia-a-dia todos tem livre acesso ao grupo gestor para contribuir com sugestões e críticas (COORD2).
	Através das ações do Projeto Político Pedagógico e do Conselho escolar, que é formado por professores, alunos e pais. Também acontece reuniões quinzenais com os líderes de turmas, a coordenação e a direção(COOR3).
	Por meio dos Conselhos de Classe e dos Conselhos Escolares, reunião de turmas, eletivas de protagonismo juvenil e participação no Conselho de Classe (COORD4).
	Os pais participam de forma parcial, pois a maioria dos responsáveis não comparecem nas reuniões agendadas e os alunos participam de conversas com o grupo gestor e nas reuniões dos clubes de Protagonismo Juvenil (COORD5).

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados coletados via Google Forms, 2023.

As falas dos sujeitos reproduzem o discurso oficial da Seduc/GO (grupo gestor civil) e do Regimento Interno dos colégios militarizados (grupo gestor dos colégios militarizados), porém, esvaziado de ações práticas, de sentido e de significado sobre o que professam. Os dois comandantes-diretores dos CEPMG – CD1 e CD2 – afirmam ocorrer participação da comunidade escolar na tomada de decisões do colégio, mas suas falas contrastam com o registro do coordenador pedagógico, quando esse afirma que nem os professores nem os funcionários têm voz ativa na gestão escolar e é enfático ao relatar que os “alunos, não participam em momento algum” desse processo democrático e pedagógico (CM1). Por sua vez, diretores escolares e coordenadores civis também reproduzem o discurso oficial, mas acrescentam elementos que evidenciam ações de abertura e de envolvimento das comunidades escolares, inclusive utilizam recursos de aplicativo para o alcance dos sujeitos na tomada de decisões.

De modo geral, as respostas cartelizadas revelam a perversidade do discurso oficial e da eficiência de sua reprodução de tal modo que os próprios sujeitos não reconhecem a si próprios, nem reconhecem a dominação e a desconfiguração da escola no processo de

formação de cidadãos críticos, reflexivos e pensantes, tampouco como ser “cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 2015, p. 50).

Se, por um lado, os coordenadores pedagógicos dos colégios civis afirmam a concreticidade da atuação dos estudantes nos espaços escolares e de sua participação nas decisões nos CTP e CEPI, por outro, esse mesmo profissional, porém com atuação nos colégios militarizados, é enfático ao afirmar que “*Não participam. Professores não têm muita autonomia na tomada de decisões*” (Coord. M1). Aqui se expressam as contradições, visto que Paulo Freire (1987) nos lembra que, quando ocorre a participação dos sujeitos na tomada de decisões, ocorre uma expansão dos direitos sociais, a classe dominante se recompõe para manter a dominação.

Na Educação Básica pública, temos Conferências de Educação popular, Fóruns de Educação e Observatórios de Educação que apresentam, defendem e reafirmam o direito, mas também existem organizações conservadoras, privadas, militarizadas que encapsulamos princípios, valores e as finalidades da educação, além simular uma pseudoparticipação.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdade. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressiva à sua maneira, progressiva pela “metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (Freire, 1987, p. 97).

Paulo Freire descreve como a dominação-expropriação velada e a existência de uma pseudodemocracia, ilusória, a “conta gotas”, são capazes de seduzir sujeitos acríticos desprovidos de formação política. Nesse sentido, cabe à escola, como espaço de formação de consciência política, a ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a compreensão de processos eleitorais democráticos, de colegialidade, de construção de regras de convivência em sociedade, do respeito à individualidade e à diversidade cultural. Às pessoas nela inseridas cabe a responsabilidade pela edificação das regras que direcionam o fazer coletivo e ações democráticas e de justiça social.

Ademais, como *locus* privilegiado de produção de políticas, espera-se dos espaços escolares, foco na desalienação do trabalho docente e na formação dos estudantes, na garantia de direitos, no exercício pedagógico rumo à gestão democrática. Cabe lutar por um profundo e constante processo de autonomia da gestão, dos docentes e dos estudantes, pois uma escola mais democrática é, necessariamente, uma escola mais autônoma e com capacidade de autogoverno em vastas áreas (Lima, 2001)

Nesse sentido, cabe ressaltar a indissociabilidade entre democracia e eleição, colegiado e participação nas decisões, conforme Lima (2014), para quem a participação comunidade escolar nos processos decisórios da escola se constitui no âmago da escola.

uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sócio-comunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno, a gestão democrática das escolas é realização de extraordinária exigência e dificuldade (Lima, 2014, p. 14-15).

Ainda para Lima (2014), o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governos participativos nas escolas, mas tem se tornado um *slogan* que todos invocam, em encenações participativas, com rituais, processos e técnicas formalmente democráticas, mas que se distanciam da substantividade democrática. Propostas de gestão democrática não podem nascer nos gabinetes do gestor, alheias à participação da comunidade escolar, sob o risco de se tornarem natimortas, ineficientes para a resolução de problemas, mas eficazes no processo de controle e autoritarismo.

A análise dos dados empíricos revela a existência de mecanismos de dominação, pois ora a legislação estatal confronta-se com as ações práticas dos sujeitos nos espaços escolares, ora legitima tais práticas. Enquanto a legislação educacional (federal e estadual) assegura a existência de processos democráticos e participativos na escolha dos gestores escolares, a participação da comunidade nas demandas da unidade escolar, o direito à liberdade de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções (CF/88), a prática nos espaços escolares a contradiz. Vê-se que nos colégios militarizados i) para o cargo de comandantes-diretores é designado pessoa de confiança do comandante do Comando de Ensino da PM e não passam por qualquer processo seletivo na comunidade escolar; ii) a garantia da participação dos estudantes, tanto nos CEPMGs quanto nos colégios civis assume um caráter duvidoso, visto que, em ambos, o percentual que a nega está acima dos 50% dos estudantes participantes. Aqui, esbarramos nas limitações e necessidades aperfeiçoamentos dos instrumentos.

Ainda no Eixo 2 – Participação da comunidade escolar, solicitei aos sujeitos que compõem o grupo gestor dos três colégios apontassem as dificuldades vivenciadas na gestão dos colégios e obtiveram-se relatos que evidenciam a diferenciação da Rede do ponto de vista financeiro, pedagógico e estrutural, cujas vozes registro abaixo.

Quadro 19 – Dificuldades vivenciadas na gestão dos três colégios da rede de ensino

Pergunta: Quais são as dificuldades vivenciadas na gestão dos colégios?	
Grupo gestor do CEPMG	Grupo gestores dos CTP e CEPI
Não sei dizer (CoordM1).	A maior dificuldade é o aluno ter que trabalhar, ele acaba prejudicando seus estudos em função das necessidades econômicas (D1).
Boa aceitação pela comunidade escolar e famílias (DM1).	A maior dificuldade é no campo disciplina por não ter um coordenador de turno na escola (D2).
É necessário ter ainda mais cautela com o tratamento e maior zelo com o respeito ao outro (DM2)	A maior dificuldade é com relação à prática docente. Recebo muita reclamação dos estudantes acerca da didática dos professores. Sinto que eles não seguem uma sequência didática pela fala dos alunos. Recebemos material da Seduc para trabalhar em cada componente curricular. Os professores que seguem o material enviado pela Seduc alcançam bons resultados e os que não seguem ficam com resultados inferiores. Minha grande dificuldade também está em que o município tem somente um colégio que oferta a segunda fase do Ensino Fundamental e Médio, que é a minha e portanto isso causa uma tranquilidade aos professores pois acreditam que têm seus lugares garantidos na escola e não perderão seu lugares. Outra grande dificuldade são as relações interpessoais. Existem questões que vão além do profissional. Muitos na escola se conhecem e convivem desde crianças, ou são parentes entre si. Isto acaba que gera situações difíceis de trabalhar, pois há conflitos familiares entre alguns que trabalham na escola e por outro lado, os que têm um bom relacionamento entre si acabam por ter comportamentos de resistência com os demais e isso influencia na gestão como um todo. Outra questão, não menos importante, é o contexto de vida dentro e fora da escola. Os estudantes trouxeram consigo a ideia de que não precisam realizar todas as atividades propostas pelos professores uma vez que serão aprovados. O que não corresponde à realidade. Isto ocorre devido o pós-pandemia em que era muito difícil acompanhar os alunos em seus estudos e valorizávamos todas as atividades por eles feitas, como valorizamos hoje. Mas, pela situação de pandemia, nós não exigíamos tanto rigor acadêmico como exigimos enquanto trabalhando presencialmente e os alunos trazem ainda esta ideia de que não serão tão cobrados como ocorria na pandemia. Esta volta à rotina escolar como antes, ainda demorará um pouco. Deveremos trabalhar com empenho e consciência desta nova realidade (D3).
	Dificuldade é a infrequência dos alunos (D4).
	A dificuldade é a ausência da família na escola, a facilidade é poder contar com professores capacitados para as áreas que atuam (D5).
	A maior dificuldade é alinhar a realidade da escola com o sistema educacional que muitas vezes é imposto sem respeitar as diversidades culturais dos alunos (Coord1).
	Alcançar êxito no que se refere às propostas apresentadas no nosso PPP (Coord2).
	Temos desafios variados, desde estudantes em idade de trabalho e a nossa escola é integral, isso favorece desafios para a manutenção do aluno na escola, estrutura muito antiga e necessitando de reformas, falta de salas climatizadas em tempos de calor extremo (Coord3).
	Uma dificuldade é a falta de professores efetivos, o que gera uma grande rotatividade de docentes em situação de contrato temporário. O fechamento do atendimento no noturno do ensino médio regular tem gerado uma grande bolha de estudantes entre 15 e 17 anos fora da escola (Coord4).

Fonte: Construção da autora, a partir dos dados coletados via Google Forms, 2023.

Note-se que, embora atuando em unidades escolares e em regiões diferentes no território goiano, gestores e coordenadores pedagógicos civis apontam, em comum, as dificuldades na gestão das unidades escolares: estudantes trabalhadores que não têm tempo para se dedicar aos estudos, indisciplina dos estudantes e relações interpessoais conflituosas

entre esses e entre os próprios professores, falta de professores efetivos, distanciamento do contexto escolar da realidade do estudante, ausência da família, instalações prediais inadequadas e o fechamento do ensino noturno nas escolas e colégios da Rede Estadual de Ensino de Goiás, além da necessidade de investimento na estrutura escolar e dos poucos recursos financeiros.

Se, por um lado, as falas dos sujeitos que fazem parte do grupo gestor das unidades escolares civis abordam com propriedade e conhecimento da área de atuação e demonstram preocupação com as condições materiais, econômicas, físicas e pedagógicas, fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, por outro, as falas dos comandantes-diretores é marcada pela brevidade nos relatos e pelo não apontamento das dificuldades enfrentadas na gestão do colégio. Por sua vez, a fala do coordenador-geral com atuação em um CEPMG demonstra a subordinação e a alienação⁶⁶ dos profissionais da área da educação com atuação nos colégios militarizados. “Não sei dizer” (CoordM1), imprimi, assim, um tom de desconhecimento e revela a exclusão dos profissionais da educação do processo constitutivo da gestão escolar.

O conceito de alienação extraído da definição apresentada por Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), é o não reconhecimento da essência humana como tal e o estranhamento de si mesmo, do seu trabalho. No livro, Marx descreve quatro tipos de alienação: 1) em relação ao produto do trabalho, 2) no processo de produção, 3) em relação à existência do indivíduo enquanto membro do gênero humano e 4) em relação aos outros indivíduos. Para essa discussão, importa a abordagem sobre a relação que os homens estabelecem entre si mesmos e enquanto gênero humano.

E para refletir sobre a posição dos comandantes-diretores recorro a Marx (1844) que ressalta a existência do homem como ser genérico, multifacetado, com inúmeras dimensões, potencialidades e possibilidades e, principalmente, como ser coletivo que se constrói e é construído a partir da materialidade das relações sociais e de produção que estabelece. Assim, quando separado de sua essência, do ser social, se individualiza e se torna um sujeito unilateral. A única preocupação do homem passa a ser sua individualidade e, nessa, sua

⁶⁶A teoria da alienação segundo Marx (1844) explica a condição do homem esvaziado de significados, de humanidade e desconectado da essência humana. Se vê como objeto e não como determinante da realidade social e da própria vida. É um dos pressupostos do capitalismo e da propriedade privada, condição para a reprodução da divisão de classes e da dominação do homem pelo próprio homem. Assim, o sujeito alienado não consegue reconhecer as possibilidades de mudanças e de transformação social e, com isso, se sujeita às condições alienantes da vida tornando-se impotente e, por isso mesmo, necessário e perfeito para a manutenção das estruturas de poder, dominação e subordinação do poder vigente. Ou seja: o rei só é rei porque existem súditos.

sobrevivência. Nesse nível de alienação, o homem está destituído de autonomia, de liberdade, do senso de coletividade, da consciência humana e do significado da vida e das relações sociais. Aliena-se dos outros homens, no trabalho, nas relações sociais e instrumentalização e na objetificação na vida (Saviani, 2007).

3.4 – Gestão escolar e Projeto Político Pedagógico nos três colégios

Se no tópico anterior, apurou-se as vozes dos comandantes-diretores, gestor escolar, coordenador-geral e de colégios civis e militarizados quanto à participação desses na tomada de decisão das escolas. Nessas vozes, materializa-se a dominação militar, simbólica e real e camufla-se a expropriação dos estudantes do direito aos conhecimentos científicos defendidos por Saviani (1996) ao afirmar que com a apropriação do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente.

Nesta seção, problematizo a discussão entre sociedade e educação escolar, dada a relação de proximidade e de entrelaçamento entre elas, uma vez que não podem existir isoladas, não são autossuficientes nem opostas, pelas quais, se pode optar. Ao contrário, precisam coexistir com objetivos socialmente responsáveis e humanamente defensáveis, tendo em vista a construção de um direcionamento que prime pela convivência democrática dos sujeitos, pelo respeito e pela valorização das individualidades e das coletividades.

Segundo dados do Censo Escolar 2023 – produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao MEC – o Brasil tem mais de 178 mil unidades de ensino da rede básica pública, divididas entre creches, escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e de tempo integral. Nelas estavam matriculados cerca de 47,3 milhões de estudantes, considerando-se todas as etapas educacionais, constituindo-se, assim, em locus privilegiado para a implantação de políticas públicas diretas, tanto no campo da saúde quanto da assistência social, por meio de programas e projetos estatais e pela formação escolar dos estudantes. A escola pública assume, dessa forma, o lugar de realização e validação de projetos de sociedade, um definido pelas classes dirigentes e detentoras do poder de articulação política e econômica, e outros, compostos e constituídos de grupos heterogêneos, diversos e plurais apresentam e propõem também seus projetos.

Ao contrário da ideologia dominante que propaga que a escola é neutra, ao pensar o papel da escola na sociedade capitalista, rejeito a ideia de neutralidade da escola, uma vez que a instituição escolar não está desconectada da estrutura social na qual se estabelece.

Nesse sentido, Snyders (1977), interroga atônito: “como podemos acreditar durante

tanto tempo que, numa sociedade dividida em classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação social?” (Snyders, 1977, *apud* Bernardino, 2010, p. 22). É por meio de políticas públicas e alguns saberes da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados. Nessa sociedade de classes, a educação assimila e reverbera discursos hegemônicos relacionados ao poder, ao conhecimento, interesses distintos e antagônicos.

Ao exercer seu ofício, a escola atua de acordo com a lógica capitalista, submetendo-se aos interesses hegemônicos. Nesse sentido, Paro (1998), aponta a gestão escolar socialmente responsável comprometida com a emancipação humana aponta formas democráticas de participação da sociedade na elaboração de objetivos e finalidades da educação escolar. Para o autor,

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (Paro, 1998, p. 5).

Emerge assim, a unidade dos contrários, pois uns defendem a função salvacionista da educação, outros, apresentam o papel de equalização social e da diminuição das desigualdades sociais, outros ainda aceitam a militarização da escola pública. Também compartilham esse raciocínio e da clássica frase de Paulo Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67).

Também Paro (2011), ressalta a força da instituição escolar na formação de uma sociedade justa e democrática:

Embora seja ingênuo superestimar a força que a escola tem como determinante político das ações futuras dos indivíduos na sociedade, é pelo menos mais difícil para uma pessoa aceitar passivamente os conteúdos ideológicos dominantes que norteiam suas opções políticas, quando ela, mesmo no aprendizado de matérias que aparentemente nada têm a ver com o político, exercitou sua autonomia na busca do saber, sem ter que acreditar passivamente que aquilo é assim porque o mestre lhe disse ou porque a escola tem autoridade para lhe dizer que assim é (Paro, 2011, p. 92).

Compactuando com o pensamento de Paro (1998) e Freire (2000), acrescento a necessidade da reflexão sobre a função que a escola desempenha ou que precisa desempenhar no sentido de cumprir sua função social, conforme preconiza a Constituição Brasileira, no

título VIII, da Ordem Social, no Capítulo III, Seção I - Da Educação, no artigo 205 - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Com isso, reflete-se sobre a essencialidade que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ocupa no processo de construção dos sujeitos, da sociedade e da gestão democrática, à medida que busca efetivar mecanismos, ações e práticas coletivas de participação e atuação da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção coletiva.

Principal indício de participação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se como documento norteador das ações futuras da escola que resulta “da construção coletiva dos atores da educação escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal e com os recursos de que dispõe” (Pimenta, 1991, p. 79). Para o autor, a existência de um projeto político e pedagógico na escola significa ter uma proposta de sociedade e de educação, concebida em um processo participativo, catalisador das potencialidades e do compromisso com a coletividade, características necessárias para subsidiar as estratégias de ação e intervenção que a escola se propõe a realizar. Assim entendido, o PPP tem o objetivo de auxiliar a escola na formação do sujeito atuante na sociedade e ser, ele mesmo, um instrumento democrático de construção. Assim compreendido, procurou-se, nos três colégios da amostragem, elementos centrais que compõem este documento, conforme o quadro 28.

Quadro 20 - Concepção de projeto de sociedade presente no PPP dos três colégios

Unidade escolar	Indicadores	
CEPMG	Visão	• A escola se constitui no espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, o que, certamente, contribuirá para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.
	Missão	• Difundir valores de Civismo e Cidadania. Assim, elaboramos um projeto pedagógico no qual a comunidade escolar poderá iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros de sua Comunidade Escolar.
	Função	• O principal objetivo do ensino em Unidade Escolar é trabalhar o(a) estudante como um todo, respeitando sua individualidade, suas características físicas e emocionais, as informações que tem do mundo, seus conhecimentos prévios, aliados aos conhecimentos formais que a escola proporá. A(O) criança/adolescente deverá conseguir formular e sedimentar os conhecimentos, ampliando sua aprendizagem gradativamente. Com o trabalho desenvolvido na escola, trabalharemos de maneira que forme um novo estudante, uma escola inovadora e uma equipe docente atualizada e em constante formação. Um novo aluno que compreenda a cidadania, que se posicione de forma crítica, que seja

		intuitivo, sensível, solidário, cooperativo, responsável, agente transformador, hipotético, ético, que seja contra a discriminação, que cuide do próprio corpo, que saiba utilizar a tecnologia, que questione a realidade e proponha soluções, que utilize as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal etc.), que valorize a pluralidade do patrimônio sócio cultural e saiba comunicar suas ideias. • Uma escola inovadora que forneça condições para a aprendizagem, que utilize uma metodologia atual, que reconheça a necessidade da participação construtiva do aluno no processo de ensino e potencialize a aprendizagem. • Um educador informado que se atualize sempre, que seja um mediador, um facilitador da aprendizagem e não apenas um transmissor.
Colégio Regular de tempo parcial (CTP)	Visão	A partir dessa perspectiva, ressaltamos o Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica que marca o momento de transição entre o jovem adolescente e o cidadão, a quem caberá uma atividade produtiva. Isto significa uma interação mais forte com a sociedade. Há, pois, necessidade de serem constituídas novas alternativas de organização curriculares, comprometidas não só com o novo significado do trabalho no contexto de globalização, mas também com o jovem ativo, a pessoa que irá adquirir os conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social, garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades para o exercício pleno e eficaz da cidadania em uma sociedade democrática e para possibilitar o êxito no trabalho e na continuidade de estudos posteriores.
	Missão	• Formação do aluno(a) de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa. • O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. • A preparação e a orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção ao nosso tempo. • O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
	Função	• Propiciar ao aluno uma aprendizagem vinculada com a realidade contextual da sociedade, destacando seus valores culturais. • Priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Colégio Regular de tempo integral (CEPI)	Visão	• A escola é <i>olocus</i> privilegiado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na sociedade, tem por função primordial garantir o acesso ao conhecimento sistematizado.
	Missão	• Garantir o acesso ao conhecimento sistematizado.
	Função	• Preparar o indivíduo para exercer sua plena cidadania e qualificar-se para o trabalho e/ou progredir nos estudos em nível superior, visando a construção do projeto de vida a partir de uma formação integral, comprometida com a excelência acadêmica.

Fonte: Elaboração da autora, a partir da fala dos participantes, 2025.

Tendo em vista a essencialidade do PPP no direcionamento das ações e tomada de decisões escolares indaguei aos diretores, coordenadores pedagógicos e comandantes-diretores sobre o projeto de sociedade presente no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e apurei uma compreensão do PPP como uma formalidade a ser cumprida no âmbito da burocracia escolar, sem vinculação real com as finalidades da instituição escolar. A superficialidade das respostas ficou evidenciada nas vozes dos gestores militares, que reproduzem a ideologia típica da cultura militar, conforme o quadro 29.

Quadro 21 – Visão dos gestores sobre o Projeto Político Pedagógico dos três colégios

Unidade escolar	Sujeitos	Respostas
CEPMG	Comandante-diretor	- Educação associada a civismo e cidadania (CD1). - Uma sociedade embasada no respeito e cidadania (CD2).
	Coordenador geral	Não sei dizer (CoordM1).
Colégios civis (CTP e CEPMG)	Gestor escolar	De acordo com as necessidades da escola, o PPP prevê uma sociedade melhor para todos (D1).
		Uma sociedade participativa, buscando interação com a família, escutando seus anseios, suas sugestões, mostrando o dia a dia do trabalho dentro do Colégio (D2).
		O Colégio propõe e mantém um relacionamento estreito com a comunidade escolar. Este relacionamento acontece em reuniões de pais a cada bimestre frequentes, conversas com as famílias. Socialização de situações problemas junto às famílias com propósito de conseguir conscientização por parte, tanto dos responsáveis quanto dos estudantes, acerca das atitudes na escola que causam problemas com outros alunos e até mesmo atos de violência. Procuramos sempre conversar explicitando nossa ajuda e acompanhamento deixando claras, as regras da escola para que o ambiente escolar seja tranquilo e propício para o processo de ensino aprendizagem. Vivemos em um mundo violento, com muita influência das mídias, o que repercute diretamente nos comportamentos de nossos estudantes. Nosso PPP visa um ambiente acolhedor para que nossos estudantes se sintam bem (D3).
		Reúne propostas de ações para uma sociedade justa (D4).
		A participação da sociedade na proposta do PPP e de fundamental importância para ter uma sociedade democrática (D5).
	Coordenador-geral	- A sociedade no PPP é vista por meio de um viés heterogêneo, públicos diversificados com influências culturais diversas, o que nos leva a pensar de forma prática como priorizar a aprendizagem do aluno levando em consideração esse perfil heterogêneo, deve ser listado os déficits e criar planos de ações a fim de alcançar uma maior proporção de todos os envolvidos (Coord1) - Uma das principais propostas é possibilitar o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos nossos estudantes, tornando-os cidadãos críticos e atuantes, capazes de fazer mudanças significativas e/ou necessárias para a construção de uma sociedade mais justa (Coord2) - Sociedade democrática e participativa (Coord3) - Uma sociedade democrática, inclusiva e com engajamento social (Coord4)

Fonte: Elaboração da autora, a partir da fala dos participantes, 2024.

Da fala dos integrantes do grupo gestor dos colégios analisados (CTP, CEPI e CEPMG), destaca-se posicionamentos diretamente relacionados com a cultura na qual estão inseridos. Enquanto os comandantes-diretores apontam como projeto uma sociedade estruturada no civismo, na cidadania e no respeito como palavras-chave desse documento, os gestores e coordenadores pedagógicos com atuação nos colégios civis de tempo parcial e de tempo integral apresentam como palavras-chave desse projeto, a construção de uma sociedade participativa, justa, dialógica, democrática, heterogênea, inclusiva e com cidadãos críticos.

Analisando esses dados sob a égide da CF/88, que em seu art. 2º estabelece a corresponsabilidade entre Estado e família em garantir que todos os cidadãos tenham o direito a uma educação de qualidade, o art. 3º estabelece os princípios da Educação Básica pública de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX - garantia de padrão de qualidade;(...)
- XV - garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.

Sabe-se que toda legislação educacional resulta e é resultado dos antagonismos de classes (Evangelista,2019), contém visões, concepções e interesses dos grupos envolvidos e que estas traduzem e evidenciam essa luta. Nesta linha observo uma distância dos policiais na construção do PPP norteador do trabalho da escola com foco na participação e na ação coletiva no processo de ensino e aprendizagem.

A presença e atuação das forças policiais, bombeiros, militares no ambiente educacional está em desacordo com o previsto na legislação constitucional brasileira. De acordo com a CF/88, em seu art. 144, parágrafo 5º, compete às polícias militares estaduais, o policiamento ostensivo “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”. De igual modo, a Política Nacional de Segurança Pública, instituída por meio da Lei nº 13.675/2018, que criou a Superintendência de Segurança Pública (SUSP), orienta a “formação dos profissionais de segurança pública por meio de um enfoque essencialmente preventivo, a fim de superar o modelo de polícia repressivo, que por diversas vezes se mostrou ineficiente no combate à criminalidade e à violência”. De fato, compreendo que discussões acerca da política de militarização de escolas públicas no país estimulam reflexões sobre as distintas formas de militarização da sociedade brasileira⁶⁷.

Em Goiás, a criação da sua Polícia Militar antecede a promulgação da Carta Magna de 1988. A Lei Nº 8.125, de 18 de junho de 1976, que dispõe sobre a organização básica da

67 Dados carcerários indicam grande presença de pretos e pobres nas prisões, as formas de abordagem dos pretos nos bairros periféricos, as formas de desocupação de terras rurais e urbanas, o o Projeto de Nação(2022).

Polícia Militar do Estado de Goiás, posteriormente substituída pela Lei Nº 11.596 de novembro de 1991, em seu art. 2º, apresenta as cinco competências centrais dessa polícia:

- I - executar com exclusividade, ressalvadas as missões peculiares às Forças Armadas, o policiamento ostensivo fardado planejado pelas autoridades policiais competentes, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos;
- II - atuar de maneira preventiva com força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presuma ser possível a perturbação da ordem;
- III - atuar de maneira repressiva, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas;
- IV - atender à convocação do Governo Federal, em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir grave subversão da ordem ou ameaça de sua irrupção, subordinando-se ao Comando da 11ª Região Militar para emprego em suas atribuições específicas de Polícia Militar e como participante da defesa territorial;
- V - realizar serviços de prevenção e de extinção de incêndios, simultaneamente com o de proteção e salvamento de vidas e materiais no local de sinistro, bem como o de busca e salvamento, prestando socorros em casos de afogamentos, inundações, desabamentos, acidentes em geral, catástrofes e calamidades públicas.

Note-se que, na legislação vigente, não é mencionada a atuação das forças policiais no âmbito educacional, nem mesmo como medida preventiva. Ao contrário, cabe a ela, policiar e garantir a segurança nas ruas e nos espaços públicos, somente quando acionada para a diminuição da criminalidade e contenção da violência. Note-se ainda que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a formação dos policiais militares,⁶⁸ embora haja uma orientação para a formação em direitos humanos, o cerne de seu preparo é o confronto, a força física e o uso de armas para a resolução dos conflitos. Destarte, a matriz que orienta a formação de tais profissionais apresenta para uma formação do soldado dissonante da perspectiva educacional, que tem no diálogo sua principal arma para a intermediação de conflitos e, na liberdade, a chave para a aprendizagem. Nesse cenário, solicitei aos comandantes diretores dos colégios militarizados, apontassem os benefícios da presença de princípios da educação militar na formação dos estudantes. O CD1 apontou “*Aprender noção de regras e cidadania*” e o CD2 sinalizou o “*Desenvolvimento de condutas que favorecem a formação de bons cidadãos*”. Observo que as vozes desses sujeitos trazem para os espaços escolares, uma cultura militar, hierárquica demonstrando pouca disposição para refletir sobre a transposição dessa cultura militar para uma cultura escolar. Nesse sentido, indaguei os sujeitos sobre a percepção destes quanto a presença e atuação dos policiais nos colégios, cujas vozes registro abaixo.

⁶⁸Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

Quadro 22 – Avaliação dos estudantes dos 11 colégios sobre a presença e atuação dos policiais militares

Descritores	Sujeitos			
	Estudantes		Grupo gestor	
	CTP e CEPI	CEPMG	CTP e CEPI	CEPMG
Aprovam a atuação dos policiais na educação	10	15	1	3
Não concordam com os policiais atuando na educação	32	19	8	0
Manifestam desejo de aumento no número de colégios militarizados	00	19	1	3
Apontam falta de preparo dos policiais na abordagem com os estudantes	18	13	4	0
Avaliam a educação ofertada na Rede Pública de Goiás como de qualidade	21	19	5	3
Percebem o descaso-omissão do Estado na garantia do direito à educação	39	17	9	1
Concordam com o fechamento dos colégios no turno noturno	2	8	0	3
Avaliam que o fechamento dos colégios no turno noturno prejudica os estudantes trabalhadores	40	26	9	0
Gostaria de estudar no turno noturno	27	15	Não se aplica	Não se aplica
Está satisfeito com o horário em que estuda	11	18	Não se aplica	Não se aplica
Total de respostas:	42	34	09	3

Fonte: Construção da autora, 2025, a partir dos dados da pesquisa.

Em relação à atuação dos policiais militares na escola e na garantia do direito à educação, os dados apontam que os estudantes, tanto dos colégios civis quanto dos colégios militarizados reconhecem a omissão do Estado na garantia do direito à educação e apontam como evidências, o fechamento do turno noturno nos colégios de Ensino Médio e a baixa qualidade na educação informal. Também nota-se que os profissionais que atuam nos colégios civis compartilham da mesma percepção dos estudantes e não concordam com a atuação dos policiais na educação. Por sua vez, os profissionais do grupo gestor que atuam nos colégios militarizados demonstram satisfação com esse modelo de educação, manifestam interesse na ampliação do mesmo e estão satisfeitos com a qualidade da educação ofertada neles.

Há também posições divergentes entre os profissionais da pasta da Educação. Apesar de reconhecer o descaso/omissão do Estado na garantia do direito à educação, o coordenador pedagógico com atuação em um colégio militarizado afirma estar satisfeito com as condições de trabalho, qualidade da educação e deseja aumento no número desse modelo de educação. Por outro lado, entre os profissionais da educação com atuação nos colégios de tempo parcial e de tempo integral, dos 9 participantes, 8 não concordam com os policiais atuando na

educação, 9 reconhecem o afastamento do Estado na garantia do direito à educação e apontam que o fechamento dos colégios no turno noturno prejudica os estudantes trabalhadores.

Entre os estudantes, das 34 respostas obtidas nos CEPMG, 44,11% (15 estudantes) avaliam como positiva a atuação dos militares nos colégios, enquanto 55,88% (19 estudantes) tecem críticas à atuação deles, aponta comportamento exagerado, fala homofóbica e desrespeito com os estudantes, conforme o quadro abaixo.

Quadro 23– Avaliação dos estudantes do CEPMG quanto à atuação dos policiais

Avaliação positiva	Avaliação negativa
Boa (EM1)	Mais ou menos (EM10)
10 (EM2)	Mais ou menos (EM11)
Bom (EM3)	Dependendo do momento, boa, mas tem momentos que são ruins (EM7)
Boa, profissionais responsáveis (EM9)	Gosto da maioria dos policiais, mas uma tenente em específico exagera bastante (EM13)
Ótima (EM12)	Depende da situação alguns são grossos e incoerentes (EM16)
Nota 4 (EM14).	Boa parte tem minha admiração, pois sabe lidar com os alunos, outros usam do seu cargo para oprimir os alunos e fazê-los se sentirem coagidos em um local aonde devia ser de acolhimento, pois muitos não tem isso em casa e se a escola é a “segunda casa dos alunos” devia ter profissionais que saibam lidar com os alunos de forma menos agressiva como se fossem criminosos (EM18)
Excelente profissional, muito educado, muito compreensivo, brincalhão, alegre, preocupado com o que se passa com alunos (EM19).	Autoritário (EM4)
Excelente profissional, educado, compreensivo, brincalhão, alegre (EM22).	Todos os policiais são competentes e acredito que cumprem bem com o que é imposto a eles, mesmo que eu não concorde com um dos policiais da unidade ao tratar de quando ele se refere aos alunos de maneiras ríspidas e sem educação (EM5)
Educados (EM23).	Não tem bom (EM6)
se preocupam com o que se passa com todos (EM24)	já tive algumas experiências indesejadas, por exemplo: Falas com ideologia homofóbica durante aula de cidadania. Toque físico durante advertência oral. Estudantes filhos de militares tendo maior prestígio dentro da instituição (ganho do cargo de Fiscal Geral) (EM8)
Excelente profissional, nada a reclamar, e tudo a se elogiar (EM25)	São policiais lidando com adolescente e crianças, eles não tem porte o suficiente para lidar com isso, não tem respeito e são totalmente grossos, não deixam ter lugar de fala momento algum !! (EM15)
Exemplar, cumprem seu papel (EM28)	Completamente despreparados sem noção alguma para lidar com crianças e adolescentes como já é esperado de um militar que não deveria estar no campo educacional(EM17)
Boa (EM29)	"Puxam saco" de alguns alunos (EM20)
São policiais formados que cumprir tudo o que está anotado na agenda, pode ser que às vezes passar por estresse mas são muito bons (EM31)	Sem educação, não tem respeito com os alunos e exige respeito, quase provocou acidente com armas no interior da escola, não é compreensiva com o que acontece com os alunos (EM21)
Atuam de maneira correta, poucos são os casos que se exaltam no poder (EM33)	Ruim (EM26)
	Tem alguns que exercem sua função com respeito, outros não (EM30)
	Alguns sem educação e arrogante (EM32)
	Alguns se acham muito superiores tanto que um foi parar na mídia por ter agredido um aluno (EM34)
	De regular a péssima (EM35)

Fonte: Construção da autora, a partir das falas dos sujeitos estudantes, 2024.

Na análise, os estudantes dos colégios militarizados tecem argumentos desfavoráveis à presença e atuação dos policiais e apontam elementos como desrespeito, arrogância, despreparo e incompatibilidade de ação no espaço escolar. Por outro lado, as 15 avaliações positivas apresentam discurso raso e monossilábico desprovido de argumentação.

Ainda nesse sentido, em busca de compreender a visão dos sujeitos estudantessobre a atuação dos policiais nas escolas públicas (Eixo 3 – Dominação e mecanismos de controle), questionei os estudantes: qual sua percepção sobre a atuação dos militares nas escolas públicas?

Quadro 24 - Percepção sobre atuação dos militares nos três colégios militarizados

Pergunta: Qual sua percepção sobre a atuação dos militares nas escolas públicas?	
Estudantes	Grupo gestor
Os polícias não só se preocupam com a nossa conduta e disciplina acadêmica como também com a conduta e disciplina fora da escola. Alguns aconselham e dão lições importantes para que possamos estar levando na vida (AM3)	Contribuem auxiliando na disciplina e civismo (COORDM1)
Eles deveriam parar de serem mal educado com os alunos (AM4)	Contribuem na sensibilização e adoção de atitudes cívicas e comportamentais positivas (CD1)
Muitos militares se mantem em uma postura típica do trabalho de PMs que servem nas ruas, o que não é uma surpresa, já que não há uma tentativa aparente de treinamento para profissionais que trabalham nas escolas. Dessa forma, contribuindo para a manutenção de casos de tratamento inadequada aos estudantes, como empurrões, aumento do tempo que o aluno fica em formação por estar fora do padrão de uniforme e advertência oral em público, causando maior constrangimento aos estudantes (AM5)	Trazendo a visão de limites e conceitos de cidadania(CD2)
É uma boa atuação, mas às vezes há algumas tomadas de decisões erradas, mas é algo que acontece (AM7)	
Adoro a maioria e sempre estão prontos para ajudar. Eles fazem bem o serviço (AM 12)	
Acredito que deveriam verificar se eles realmente possuem a capacidade de lidar com crianças e adolescentes, ao invés de tratar os alunos como um bando de penitenciários. Às vezes é usado palavras verbais e ações com muita brutalidade, podendo afetar a saúde mental dos alunos, resultando em traumas sem necessidade, já que a escola deveria ser um lugar acolhedor e por ser militar ter mais segurança, não causando insegurança aos jovens (AM20)	
Muitas das vezes, não pensam em nós e sim neles, Acho que deveriam ter o mínimo de respeito conosco, para que sejamos uma escola civilizada!!! (AM21)	
Completamente despreparados sem noção alguma para lidar com crianças e adolescentes como já é esperado de um militar que não deveria estar no campo educacional (AM23)	
Que apenas alguns melhores a postura diante dos alunos e que busquem agir de forma mais tranquila e com sabedoria com adolescentes e crianças.(AM25)	
Alguns casos de assédio, racismo e outras coisas.(AM29)	
Eles são bons, teve problema recente com um policial por estar alterado, porém já foi resolvido. O restante são bons (AM30)	
Serem mais afetivos com os alunos (AM31)	

Que alguns devem tratar com mais respeito os alunos (AM32)	
O fator principal e positivo é que estão sempre presentes na escola e prontos pra agir em qualquer situação.(AM33)	

Fonte: Construção das vozes dos sujeitos, a partir dos questionários, 2024.

As falas dos estudantes apontam a falta de preparo dos policiais para lidar com as crianças e adolescentes, a falta de cordialidade e a reprodução de posturas típicas das polícias quando na rua, reproduzidas nos espaços escolares. Também ressalto, o fato de, os estudantes se posicionarem criticamente sobre a atuação dos policiais, mesmo inseridos nos colégios militarizados, o que nos mostra um tipo de sujeição desses estudantes mesmo nos colégio militarizado, sem condição para usufruir do direito à educação e à liberdade. Por fim, os comandantes diretores e o coordenador pedagógico apontaram os benefícios da presença de princípios da educação militar na formação dos estudantes.

Desenvolvimento de condutas que favorecem a formação de bons cidadãos (CD1).

A disciplina dos alunos, o respeito e a educação ao falar com os professores. Noção de regras e cidadania (CD2).

Os policiais contribuem para um ambiente escolar seguro, mais disciplinado, o que favorece o processo ensino aprendizagem. A escolar precisa de um olhar pedagógico voltado para o desenvolvimento escolar dos alunos, associado a disciplina (COORDM1)

A transplntação da cultura e doutrina militar, hierárquica, autoritária para os espaços educacionais foi mencionada pelos estudantes, que qualificam os policiais como “despreparados”, “às vezes é usado palavras verbais e ações com muita brutalidade”, para o exercício de tal função. No entanto, os comandantes diretores defendem e reconhecem que são culturas diferentes, com a formação dos profissionais baseada em matrizes também diferentes, mas que existe uma má interpretação da postura dos policiais por quem não conhece o projeto dos CEPMG:

Com certeza, são culturas completamente diferentes. Pessoas que não conhecem esse projeto têm uma visão distorcida da realidade.”(CD1)

Nas escolas, são trabalhados os princípios morais e éticos, pautados na convivência em sociedade. Nos quartéis, ocorre um treinamento para atuar em situações onde os limites já foram extrapolados.”(CD2).

Destarte, tendo por base os fundamentos antropológicos, políticos e filosóficos na educação escolar e na formação humana, Paulo Freire (1996), defende a prática docente pautada na rigorosidade metódica, na pesquisa, no respeito aos saberes dos educandos, na

criticidade, na ética, na corporificação das palavras pelo exemplo, na reflexão crítica sobre a prática, no reconhecimento e na assunção da identidade cultural. O autor acrescenta ainda que tais condições “exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (1996, p. 29).

Deste modo, corrobora com Santos (2016) ao afirmar que o lugar do policial não é a escola pública.

Nunca foi e não é por diferentes motivos. Primeiro, a gente precisa olhar a nossa polícia que é militar e militarizada, que tem vários problemas no desempenho da sua função. Educação e segurança são dois direitos sociais garantidos na nossa Constituição de 1988. E nós temos as bases legais que definem quem garante segurança e quem garante educação, dois direitos que a gente nunca garantiu de fato. [...] A lógica da nossa PM, a forma com que atua, para quem ela é formada, é uma polícia que não dá conta de resolver aquilo para o que ela foi formada, e que não tem nada a ver com a escola. [...] Quando você imagina que eu estou mandando para dentro da escola profissionais que são forjados para tratar esses cidadãos como inimigos, eu posso dizer que nossos inimigos são nossas crianças, jovens, adolescentes e que, por isso, a polícia precisa estar dentro da escola. A nossa polícia não tem formação e nem condições de trabalho, e essa é uma questão que não pode ser deixada de lado, porque a tropa é mal remunerada, mal equipada, há policiais que acabam adoecendo, basta ver os índices de suicídio entre policiais. Ou seja, não estão preparados para atuar dentro da escola (Santos, 2016, *apud* Cruz, 2020, s. p)⁶⁹.

Assim, Freire (1996), Paro (2011) e Santos (2016) reforçam a participação, a liberdade dos coletivos e o respeito à individualidade e à diversidade no espaço escolar, espaço do exercício da democracia e a vontade soberana.

Nesse sentido, o *Projeto de Nação: o Brasil em 2035* desconfigura a escola pública, pois apresenta propostas polêmicas como “pagamentos mínimos no Sistema Público de Saúde” (p. 80); ampliação do poder dos militares e “liberdade de ação para defender seus interesses de segurança e de projeção no entorno estratégico.” (p. 85); cobrança de mensalidade no Ensino Superior (p. 75), dentre outros. Esse projeto de militarização da sociedade, coloca-se acima de todos os cidadãos e indica a intervenção nacional militar nos campos político, social, educacional e da saúde como mecanismos para a ordem e o progresso e o retorno aos valores conservadores, morais e cristãos. E mais, como justificativa para tal intervenção na área educacional, afirma que as escolas de Educação Básica e de Ensino Superior públicas sofrem com “a ideologização do sistema educacional, com a doutrinação facciosa efetuada por professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais, com prejuízo da qualidade do ensino” (Projeto de Nação: o Brasil em 2035, p. 19).

⁶⁹ Entrevista disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ponte-jornalismo/2020/02/21/lugar-de-pm-nunca-pode-ser-a-escola-diz-especialista-em-educacao.htm>. Acesso em: 29 abr. 2024.

As leituras realizadas na produção científica que tratam da militarização nas escolas apontam resistências e aceitação. Ao analisar os dados empíricos e os documentos de Goiás, constata-se a presença de grupos atuantes nas decisões políticas: os militares, os religiosos, os ruralistas, os neoliberais (apontados no capítulo I). À luz dos estudos de Pierucci (1987), Paro (2001; 1998) e Albuquerque (2021), pode-se afirmar que o estado do Goiás tem reproduzido uma cultura de dominação e de expropriação do direito à educação aos estudantes pobres à medida que diminui gradativamente a oferta do ensino em estabelecimentos públicos e permite, por outro lado, aumenta a oferta do modelo militar de educar.

Constatou-se que a ação e a legislação estatal tem cerceado o direito à liberdade estudantil e expropriado o direito à educação básica de qualidade social, na medida em que, tem-se a primazia, a prescrição e a imposição da tutela militar em virtude de uma razão armada, como eixo de referência social e educacional no Estado.

3.5 – Considerações parciais

A análise das vozes dos sujeitos nos permitiu perceber processos de dominação e de expropriação tanto no nível conceitual quanto nas ações, práticas e na concretização do sistema estadual de ensino de Goiás. A dominação-expropriação como conceito possibilitou perceber que nos espaços educacionais militarizados, as vozes dos sujeitos amarram-se de forma alinhada, enfática, padronizada, hierárquica, com ausência de argumentação.

Desde a Constituição Federal de 1988 ocorrem manifestações e lutas de grupos em favor da democracia e dos processos que garantam a participação dos sujeitos na maior parte nas decisões estatais e pela criação de conselhos, grêmios, colegiados, fóruns de ações e políticas de participação dos segmentos civis na tomada de decisões. A desejabilidade dos processos democráticos, no entanto, encontra limites e dificuldades quando a política de militarização alcança as escolas públicas. Os interesses conservadores neoliberais capitalistas têm contribuído para a superficialidade da participação dos estudantes, professores e diretores e dos coletivos e evidenciado: (i) uma pseudodemocracia, uma pseudoparticipação na tomada de decisões; (ii) disseminação de uma ideologia de grupos e de agentes da corporação militar; (iii) o desencadear de um processo de apagamento das individualidades e das particularidades culturais, raciais e de gênero sobre os estudantes do Ensino Médio e (iv) modificações na formação escolar na medida em que transfere para o campo educacional valores, normas, princípios e objetivos dos quartéis e das corporações militares para os colégios públicos.

No rigor analítico das vozes dos sujeitos participantes, no Eixo 3 – Mecanismos de controle e disciplina nos espaços escolares – retornei às formas de dominação e reprodução para compreender, no concreto: a) como os sujeitos percebem a atuação dos policiais militares na educação e a responsabilidade do Estado na oferta do ensino de qualidade; b) como ocorre a expropriação do direito à educação por meio da política de militarização dos colégios de Ensino Médio, mediante o fechamento dos colégios no turno noturno; c) como a política de militarização dos colégios públicos desrespeita a lei da gestão e da eleição para diretor escolar e d) como a defesa dos colégios militarizados estão presentes na ideologias de classes.

A análise dos projetos políticos pedagógicos dos três colégios permitiu, por um lado, demonstrar as disparidades de acomodação, descasos, desconfortos e formas de controle e vigilância, e por outro, constatar que os recursos financeiros diferenciados para os colégios militarizados atraí estudantes e famílias para estes. Por fim, afirmo a confirmação da premissa da existência de contradição entre princípio constitucional de formação humana para cidadania e a formação escolar de sujeitos submissos e a legitimação pela dominação e pela expropriação na legislação estadual e ações na gestão da educação e gestão escolar.

CAPÍTULO 4

EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DESCONFIGURAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos
(Pontes de Miranda, 1947, p. 187).

No Brasil, o direito à educação, dentre outros, é um direito público e subjetivo de todos que residem no território brasileiro, posto na Constituição Federal de 1988 ao definir princípios, objetivos e fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito e estabelecer a aplicabilidade imediata das normas dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos. Nesse sentido, a substância e a natureza jurídica dos direitos sociais estão instituídos. Todavia, proclamar esse direito é necessário, mas insuficiente para desfrutá-lo e garantir sua efetivação para todos.

No Brasil, o usufruto de tais direitos tem sido assegurado por meio de políticas de inclusão social, educacional e cultural, resultado de lutas e conquistas dos movimentos sociais, estudantis e da classe trabalhadora. Contudo, existe uma diferença entre direitos proclamados e direitos efetivados. Os direitos sociais já estão na legislação constitucional do país, mas é preciso protegê-los. Nas palavras de Bobbio (1992, p. 24), “Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim, qual é o modo mais seguro para garanti-los” e protegê-los.

Neste capítulo, as vozes e visões dos sujeitos elucidam meios e mecanismos de reprodução das relações sociais por meio da gestão escolar. Neste, procura-se apreender a expropriação do direito à educação e a reconfiguração das funções da escola pública por meio da legislação e da produção científica e dos dados empíricos levantados nos Eixos 4 (Direito à educação) e 5 (Função da escola pública), com vistas a descortinar a aparência e a essência da

política de militarização do Ensino Médio da Rede Pública de Goiás. Aprofunda-se a análise da educação como direito constitucional e faz-se a defesa da escola pública, espaço público, como garantia do direito à educação.

Proponho como objetivo específico, aprofundar a reflexão sobre como o princípio constitucional da garantia do direito à educação se materializa nos três colégios de Ensino Médio -CTP, CEPI e CEPMG-da Rede Pública de Goiás, com ênfase nos estudantes trabalhadores, portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), LGBTs e negros, de modo a analisar como a expropriação do direito à educação se materializa neles e como ocorre a diferenciação do atendimento aos estudantes nos CTP, CEPI e CEPMG.

A partir da leitura dos documentos normativos, da legislação educacional de Goiás e dos dados empíricos apurados nos instrumentos de pesquisa, indagou-se: a política de militarização dos colégios tornou-se uma forma de expropriação do direito dos estudantes à educação pública? Porque ocorre a expropriação do direito à educação? Como e quais são as formas de expropriação do direito à educação pública que estão materializadas na política de militarização do Ensino Médio da Rede Pública de Goiás? A quem interessa a militarização da escola pública?

Ao percorrer as escolas de Ensino Médio durante a observação e a visita, ao fazer a leitura dos dados empíricos e retornar à produção científica, refleti e interpretei o real para dar corpo científico aos conceitos de dominação e contradição. Com isso articulei a discussão com categorias de expropriação do direito à educação, da gestão escolar e da desconfiguração e reconfiguração da escola pública. Nesse movimento analítico e intelectual, prossigo com a discussão sobre direito à educação e a função da escola (Eixos 4 e 5) aprofundando a reflexão sobre a militarização das escolas de Ensino Médio na Rede Pública de ensino de Goiás.

4.1 – Educação escolar como direito humano, social, público e subjetivo

Prossigo com a premissa de que a dominação-expropriação permanente e intencional subtrai os direitos dos estudantes de Ensino Médio, materializando-se nas condições estruturais e físicas das escolas, no prescrito em leis, regimentos, resoluções e normativas e pelos mecanismos de controle social. Para a reflexão, retomo a discussão sobre a democracia e o direito social e indago: O que é um direito?

Para a análise da definição de direito, concordo com a definição de Chauí (2012):

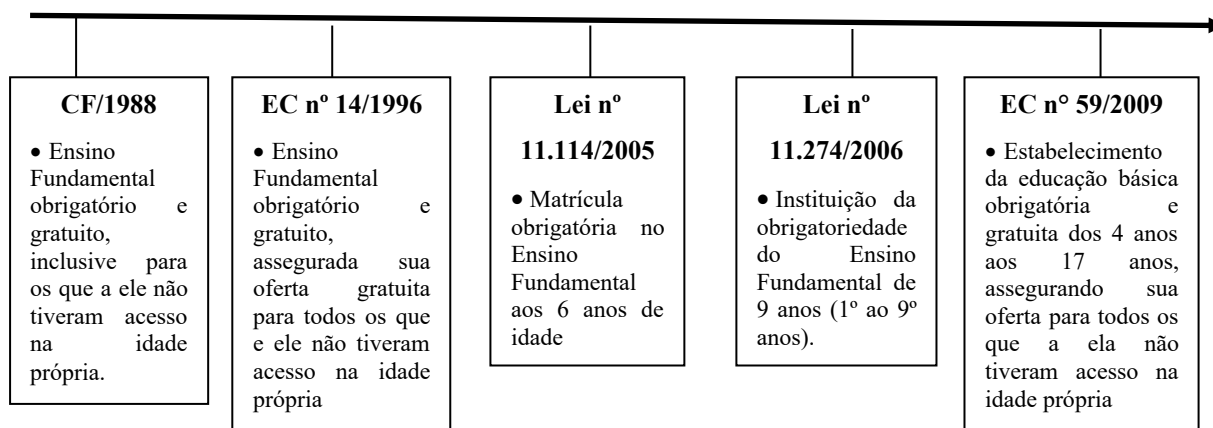
Um *direito* difere de uma *necessidade* ou *carência* e de um *interesse*. De fato, uma

necessidade ou carência é algo particular e específico. Alguém pode ter necessidade de água, outro, de comida. Um grupo social pode ter carência de transportes, outro, de hospitais. Há tantas necessidades quanto indivíduos, tantas carências quanto grupos sociais. Um interesse também é algo particular e específico, dependendo do grupo ou da classe social. Necessidades ou carências, assim como interesses tendem a ser conflitantes porque exprimem as especificidades de diferentes grupos e classes sociais. Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque é universalmente reconhecido como válido para um grupo social (como é caso das chamadas —minorias!) (Chauí, 2012, p. 150).

A democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria – o Estado – mas determina as formas das relações sociais e institucionais, num movimento conflituoso entre a compreensão, o desejo e a garantia de direitos e vantagens. Em sociedade muito desiguais surgem muitos conflitos, tensões para ampliar esses direitos, conforme alerta Cury (2002) e Boto (2005).

A trajetória do direito à educação enquanto direito público subjetivo é resultado da luta de grupos que reconhecem a formação escolar dos sujeitos como um dos instrumentos de transformação social, tal qual inscritos na CF/88, e antes mesma dessa, quando a educação assumiu o caráter de direito público, subjetivo, inalienável de dever do Estado e da família, conforme apresentado na linha do tempo abaixo.

Imagem 12 – Trajetória do direito à Educação a partir da Constituição Federal de 1988



Fonte: Construção da autora, 2025, a partir das Constituições e leis federais.

Todavia, apesar da institucionalização da educação como direito social, somente em 2009, por meio da EC nº 59/09, foi garantido ao Ensino Médio o caráter obrigatório para os estudantes e a atribuição de oferta pelos governos estaduais. Nesse sentido, concordo com Pontes de Miranda, para quem

não basta a declaração do direito à educação nas constituições, nem do dever do Estado. Também não satisfaz a mera situação jurídica do indivíduo diante do Estado que adotou constitucionalmente a educação de plano, com recursos e critérios previstos na constituição. É preciso, para que haja direito à educação, que os dois lados se realizem: a definição constitucional do modo de realização da educação, como dever exigível dos governantes; e o direito subjetivo público do indivíduo à educação, ou de executar a obrigação imposta ao Estado (Pontes de Miranda, 1947, p. 18).

Assim, embora o direito à educação seja constitucionalmente reconhecido, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada pelo IBGE em 2023, mostra que, 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, o que equivale a 9,6 milhões de brasileiros.

Reconhecido como um dos mais relevantes direitos sociais instituídos na Constituição, com *status* de direito público subjetivo, impõe-se à Administração Pública o encargo de assegurar, com políticas públicas efetivas, o amplo acesso aos estabelecimentos de ensino. O art. 205 da CF/88, afirma: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Para analisar a expropriação desse direito, retorno ao *O Capital* (1867), em que Marx se debruça sobre o modo de produção capitalista e utiliza a categoria expropriação⁷⁰ para evidenciar o processo de separação dos camponeses (produtores) de seus meios de produção (a terra). De acordo com Marx (1984), com vistas ao rompimento das cadeias sociais de produção coletiva, o proletariado foi retirado de suas terras justamente para criar a dependência do destes e submetê-los aos ditames capitalistas e às exigências dos donos do meio de produção.

Assim, a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo dela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas, a uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado (Marx, 1984, p. 983).

⁷⁰De acordo com Marx (1984), a expropriação dos camponeses acontece em quatro momentos. O primeiro momento da expropriação acontece com a dissolução dos séculos feudais, expulsão violenta do campesinato da base fundiária e usurpação das terras comunais entre o último terço do século XV e as primeiras décadas do século XVI; o segundo momento acontece no século XVI com o roubo dos bens da Igreja Católica, sendo essa uma instituição que garantia aos camponeses empobrecidos parte de seus dízimos arrecadados; o terceiro momento acontece com a destruição da classe de camponeses independentes, entre os séculos XVII e XVIII; o quarto momento acontece com o fim do absolutismo monárquico britânico durante a Revolução Gloriosa em 1688 e 1689 – (Marx, 1984).

Com base nessa interpretação, Marx explica que, nesse processo, os trabalhadores são arrancados de seus meios de subsistência e lançados no mercado de trabalho como “proletários livres como pássaros”, como condição para constituir o assalariamento necessário ao modo de produção capitalista.

Partimos da categoria da expropriação por compreender que os processos históricos de separação dos trabalhadores de seus meios de produção indicam para a constituição da sociedade burguesa – circunscrita na propriedade privada, no antagonismo das classes sociais e na privação dos meios de produção. Essa expropriação privada da propriedade rompe com a possibilidade de se materializarem na vida humana, formas comuns, socializadas de diminuição do processo de dominação. Em outras palavras, a expropriação das condições materiais de subsistência e dos direitos sociais continua sendo usada como condição para a manutenção da reprodução da dominação classe dominante. É com esse ponto de partida, que procuro, por meio desta categoria analítica, destrinchar os movimentos contemporâneos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, que, por meio do ordenamento jurídico, legislação, reforma trabalhista, da previdência e da educação instituem políticas públicas de governo que podem retirar direitos da classe trabalhadora.

Os processos de expropriação dos trabalhadores analisados por Marx (1984), ainda que se refiram predominantemente à supressão da propriedade dos meios de produção, têm como determinação a disponibilização da força de trabalho para compra e venda no mercado, como uma condição para ampliação da base social do capital. A expropriação, portanto, não se limita à supressão direta dos meios de produção dos camponeses e trabalhadores do campo, mas inclui os processos sociais que provocam a submissão dos trabalhadores à lei geral da acumulação, pois promove “uma posição servil das massas populares, a transformação destas em trabalhadores mercenários e a de seus meios de trabalho, em capital” (Marx, 1984, p. 968). Tal análise nos auxilia a compreender o processo de negação dos direitos sociais nas circunstâncias contemporâneas da produção, circulação e acumulação capitalista.

No Brasil, nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, foram adotadas medidas e reformas que subtraíram direitos trabalhistas, educacionais, conforme nos lembram Frigotto (2020), Silva e Fernandes (2020). No caso da Educação Básica, grupos conservadores (militares, pentecostais, neoliberais, fundações privadas e principalmente as parcerias do setor público com empresas privadas) resultaram na: a) privatização da escola, aqui entendida como a transferência da gestão de escolas para as forças policiais, bombeiros e polícia militar, e fundações privadas; b) plataformação de material didático pedagógico e c) avaliação em larga escala do sistema público de ensino, indistintamente.

Assim, recorro a Saviani (2004), Apple, (2011) e Libâneo (2012), para analisar esse movimento conflituoso de subtração do direito à educação das classes trabalhadoras. Para Saviani (2004), cabe à escola,

ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições para o desenvolvimento das novas gerações [...]. Defende a luta pela equidade e pela extensão da escola de qualidade, indistintamente, para os sujeitos que dela precisarem, oferecendo aos mesmos, condições de participação na sociedade. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção (Saviani, 2004, p. 52).

O autor prossegue:

(...) a promoção do homem visa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de, poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação ecolaboração entre os homens”. Isso implica, afirma definir para a educação sistematizada, objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação (Saviani, 2004, p. 172).

O exercício da docência e a coordenação em escola pública possibilitou-me conhecer a realidade das crianças e jovens pobres, pretos e periféricos. Famílias procuram a formação escolar com esperança de que a escola possa melhorar a vida dos filhos. Ainda prevalece na visão das famílias a possibilidade de ascensão social por meios dos frutos obtidos pela formação escolar. Contudo, as desigualdades são fortalecidas a cada nova política pública.

Este estudo científico permitiu-me unir a realidade escolar com os conceitos teóricos e filosóficos. Tive que realizar um movimento do real para o abstrato e, em seguida retornar ao real, agora enriquecido. Mergulhei nos censos da Educação Básica – INEP (2023 e 2024) que indicam desigualdades sociais, mas não captam o sentimento das famílias empobrecidas. Mas quem trabalha e atua na escola básica conhece e sofre junto.

A leitura dos autores do espectro progressista aliviaram minhas aflições, ao propôr uma formação integral, pautada no conhecimento científico, mas também uma reflexão sobre si mesmo e sobre as práticas sociais. Me aproximo de Gramsci, que propôs uma escola unitária desinteressada, uma única voltada para a formação humana e por isso, desinteressada.

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1979, p. 118).

O compromisso da escola pública com a formação *desinteressada* das novas gerações e a contribuição dessa quanto à formação cultural, a continuidade do ensino e a escolha do destino dos estudantes encontra resistência nas próprias políticas públicas. De longa data, os empresários, fundações privadas, partidos políticos, militares e organizações internacionais disputam concepções e finalidades da educação básica, no caso do Ensino Médio, etapa que tem o potencial de formar trabalhadores com mão de obra barata.

Os dados empíricos demonstram que a escola tem se constituído em um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, onde desvantagens sociais são convertidas em desvantagens escolares e, num movimento circular, preserva a divisão de classes sociais, privilégios, racismos e empobrecimento da maioria. Portanto, tratar os educandos como iguais em direitos e deveres não garante a efetividade do direito à educação, exige-se vigilância e lutas.

A escola pública contemporânea, fruto do processo civilizatório ocidental, por um lado, caminha *pari passu* com o crescimento das forças produtivas e tecnológicas, empresas transnacionais, redes sociais de influência, internet, *fake news* e formas de comunicação *online*. Por outro lado, no mesmo contexto, coexistem grupos militares, religiosos, partidos políticos de espectro mais à direita e das plataformas digitais que pressionaram e empurraram mudanças de concepção, finalidade e função social da escola.

Se tomarmos a escola pública nos tempos recentes (2000-2024), constata-se que ela se tornou um espaço da população pobre e de trabalhadores. Em qualquer cidade, no campo, nas florestas, nas aldeias, nos vilarejos, a escola é reivindicada e reconhecida pela população como um direito. Ao seu modo estes, reivindicam e defendem a escola no bairro, na comunidade. É, por assim dizer, o aparelho social mais próximo ao qual a população recorre nas suas necessidades educacionais e locus privilegiado do poder estatal para a implementação de políticas públicas, como vacinação, controle de natalidade, bolsa-família e outros. Entendida e reconhecida como meio de emancipação e de formação cidadã, os estudos de Apple (2011), Charlot (2007), Libâneo (2012) e Silva e Silva (2020) e os dados empíricos coletados, nos fazem refletir sobre o concreto-pensado: a quem interessa militarizar a escola pública?

Em termos constitucionais, Boto (2005) e Cury (2008; 2012) ressaltam que o direito à educação foi conquistado em três fases distintas: 1) acesso à escola mantida pelo poder estatal e ofertada aos sujeitos de forma gratuita, paulatinamente estendida a todas as classes sociais; 2) momento de discussões sobre as finalidades e igualdade da educação; e 3) defesa e

consagração da escola pública como instrumento de distribuição equitativa e de justiça social. Destinada a colocar o sujeito em condição de efetiva participação nas demandas escolares.

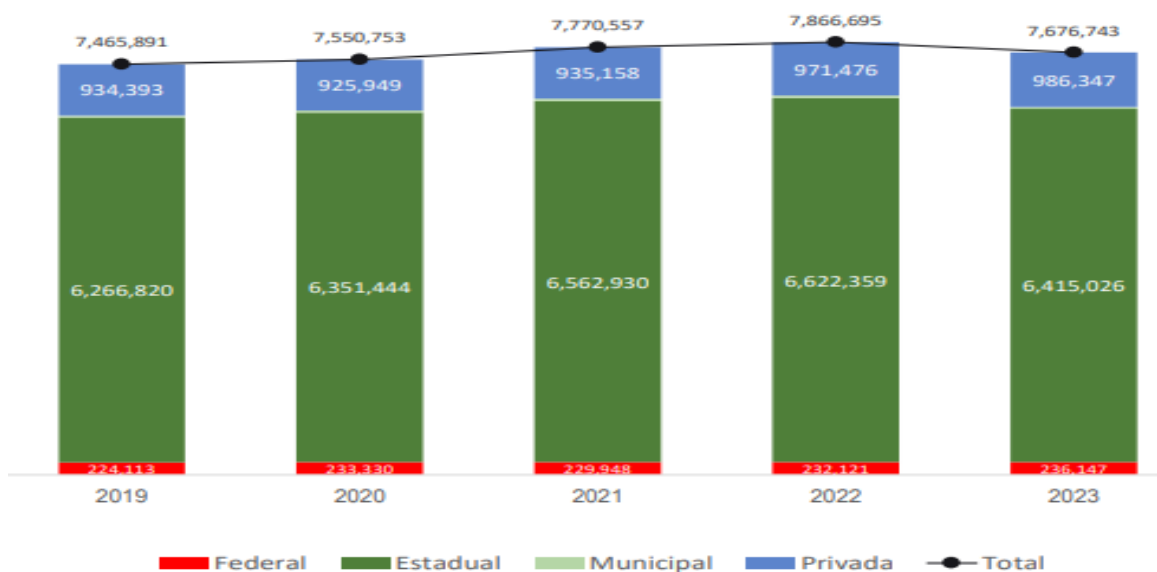
Por sua vez, o ordenamento jurídico federal e estadual prescreve o direito à educação e apresenta três princípios: i) toda pessoa tem direito à educação; ii) esse direito deve ser assegurado pelo poder estatal; e iii) deve ser ofertada de forma gratuita aos sujeitos. Contudo, a efetivação desse direito humano e social, juntamente com os direitos à vida, à saúde, ao trabalho, à liberdade de escolha, à moradia, dentre outros, encontra-se intencionalmente subtraída, conforme Albuquerque (2021), para quem

a desigualdade substancial e material, emergente das relações produtivas e de classe, conduz o Estado capitalista a uma opção política: indigência dos serviços públicos diante da organização financeira que leva à retração das políticas sociais e aos privilégios para os setores hegemônicos (Albuquerque, 2021, p. 29).

As desigualdades se multiplicam, travestidas de política de acolhimento social. De acordo com o Censo da Educação básica de 2023, que também contou com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (PNAD), realizada pelo IBGE, 8,8 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não terminaram o Ensino Médio e não frequentam nenhuma instituição de Educação Básica. Além disso, de acordo com o Censo, entre 2020 e 2022, o Ensino Médio foi a etapa de ensino que apresentou maior evasão escolar: 7% dos alunos do 1º ano desistiram dos estudos e 4,1% foram reprovados. A pesquisa revela, ainda, que nesse mesmo período, houve uma tendência de crescimento de matrículas nas escolas privadas de ensino, com um aumento de 4,7% nas matrículas na Educação Básica (cerca de 423 mil novos alunos), enquanto na Rede Pública encolheu, com a redução de mais de 500 mil alunos nesse período, conforme Imagem 17.

Campeão no número de abandono, evasão e reprovação no período analisado (2016-2023), dados disponibilizados no sítio eletrônico do MEC apontam que em 2024, esta etapa de ensino continuou a se destacar pelas taxas na queda de matrícula. De acordo com os dados, a taxa de matrícula no Ensino Médio caiu 3,2% em relação à 2023, o que fez com que o governo lançasse, por meio da Lei n. 14.818/2024, o Programa Pé de Meia, política que tem o objetivo estimular permanência e conclusão do ensino médio por estudantes de baixa renda da rede pública e de incentivar a continuidade dos estudos e a matrícula de novos estudantes no Ensino Médio.

Imagem 13– Evolução das matrículas no Ensino Médio no Brasil (2019-2023)



Fonte: Inep Data, 2024.

No estado de Goiás, dados do Inep (2023), no período entre 2014 e 2023,⁷¹ apontam queda no número de matrículas na Educação Básica em geral. No Ensino Médio,⁷² neste período, na contramão do aumento da população jovem divulgada pelo IBGE (2023), houve uma queda de 52.694 matrículas, na imagem a seguir:

Imagem 14 – Matrículas na Rede Estadual de Ensino de Goiás (2014-2023)



Fonte: Inep Data, 2023.

⁷¹A escolha deste recorte temporal se justifica pela disponibilização dos dados encontrados no *site* do Mec e do Inep.

⁷²A partir de 2022, as escolas públicas de todo o Brasil começaram a implementar o “Novo Ensino Médio”, decorrente da Medida Provisória 746/2016, e convertido na Lei Federal 13.415/2017, seguida de outra mudança pela Lei Federal 14.945/2023.

A diminuição no número de matrículas no Ensino Médio da rede pública de Goiás está associada à ação estatal que tem priorizado o funcionamento das unidades escolares que compõem sua rede no período diurno e tem fechado o turno noturno, o que impossibilita o acesso e ingresso dos estudantes trabalhadores. Entre os estudantes analisados, 100% dos estudantes dos CEPMG estudam no turno matutino, enquanto entre os estudantes dos CTP e CEPI, ficam assim distribuídos: 50% (21 estudantes) cursam o Ensino Médio no período matutino, 33,3% (14 estudantes) estudam no noturno e 16,7% (7 estudantes) estudam em período integral.⁷³ Diante desse cenário, Pontes de Miranda (1947) teoriza sobre a atuação do Estado para a garantia do direito público subjetivo à educação:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos (Pontes de Miranda, 1947, p. 187).

Também Paulo Freire (2000) defende a escola como lugar de diálogo, de convivência, de superação e de pensar.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

Nesse sentido, o governo de Goiás tem desconfigurado a Rede pública de ensino e implantado uma nova reconfiguração, na qual se evidencia a dominação e expropriação do direito à educação, a cultura e a racionalidade militar nas relações sociais e nos processos de aprendizagem, além da usurpação da gestão democrática, por meio de dispositivos jurídicos e legislativos, conforme o Quadro 33.

⁷³Na tentativa de compensar o fechamento das escolas noturnas e, assim, impossibilitar que os estudantes do Ensino Médio trabalhem durante o dia, em 2021, o governo de Goiás criou o Programa Bolsa de Estudos, que atende estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. O Programa disponibiliza o valor de R\$ 111,92 para cada estudante matriculado, com frequência mínima de 75% e médias acima de 6,0 em todas as disciplinas escolares. O pagamento é realizado mediante cartão bancário. Fonte: Sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/>. Acesso em 21/04/2023.

Quadro 25 – Elementos da desconfiguração e reconfiguração do ensino público de Goiás

Dominação	• Criação de um subsistema de colégios militarizados na Rede pública de ensino; • Controle e gerencialismo por meio de resultados e pagamento de bonificação; • Regimento Interno dos CEPMGs; • Política de militarização de colégios públicos como instrumento de cerceamento dos movimentos reivindicatórios;
Gestão	• Descumprimento da legislação federal e estadual da gestão democrática; • Diferenciação de parte dos colégios da Rede; • Divisão acadêmica dos estudantes;
Desconfiguração e reconfiguração da gestão escolar e do ambiente pedagógico	• Presença da cultura militar no ambiente educacional; • Presença de policiais dentro da escola pública; • Criação da Superintendência de Segurança Pública e órgãos oficiais; • Educação gerencialista com foco em metas, índices e resultados em detrimento da formação integral dos estudantes;
Expropriação do direito à educação	• Cobrança de mensalidade voluntária nos CEPMG; • Fechamento do turno noturno em parte dos colégios da Rede; • Precarização dos CTP e CEPI geridos por civis;

Fonte: Construção da autora, 2024, a partir da análise dos documentos oficiais.

Desse modo, a desconfiguração e a reconfiguração da escola pública passa pela não observância da lei de gestão democrática, pela usurpação da eleição para diretor escolar, pela padronização e pela avaliação em larga escala dos processos educativos, pela adoção, pela terceirização das atividades-meio e pela militarização de escolas públicas como sinônimo de educação de qualidade. Adiciona, ainda a atuação das oligarquias locais e dos grupos políticos-partidários, dos policiais militares que renovam seus interesses pela militarização da educação em cada processo eleitoral. Reconfigurar significa dar, moldar, por outra forma, destituir a escola pública dos valores e princípios democráticos e reconfigurá-la nos moldes neoliberais, petencostais e das corporações militares. Nos alerta, Bobbio (1992) de que as ações e discussões não se restringem à concepção de educação como direito ou à prescrição da CF/88, mas diz respeito à forma como o Estado garante e protege esse direito. Para o autor,

o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los (Bobbio, 1992, p. 24-25).

Sede um lado, a constitucionalização do direito à educação, por si só, é insuficiente para a garantia desse direito, pois, do outro lado, ações do Estado têm se constituído como política de interesse de grupos militares, religiosos e agentes específicos, que desconfiguram e reconfiguram o sentido do direito à educação escolar em outras concepções, ainda que instituído em lei. Assim, a escola pública, cada vez mais, tornou-se um campo permanente de disputas entre projetos políticos, projetos de sociedade e de educação escolar.

4.2 - Expropriação do direito à educação pelas práticas e ações nos três colégios

Início esta seção com o encontro dos dados empíricos, estatísticos e as teorias da educação e indago: 1) Como os colégios públicos de Educação Básica acolhem os estudantes trabalhadores, portadores de necessidades educacionais especiais e como são encaminhadas as questões raciais e de gênero? 2) Quais ações e práticas realizadas na escola que contribuem para expropriar os estudantes do Ensino Médio?

A expropriação do direito à educação pública ocorre à medida que a escola deixa de cumprir sua função educativa, política e pedagógica e humanizadora. Expropriar os estudantes de seus direitos é, segundo Saviani (1995), não contribuir para a emancipação do próprio homem e para sua formação omnilateral. Significa deixar de promover o homem e

torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. Isso significa formar o homem para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação (Saviani, 1980, p. 52).

Também para Gramsci (1979, p. 121), a escola unitária deveria assumir a função de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Durante a análise, de encontro dos dados empíricos, censitários e confronto com as teorias educacionais observe-se o processo de militarização dos colégios da Rede Pública de Goiás desenvolve práticas pedagógicas contrárias ao apregoado, pois os estudantes apontam insatisfação com o modelo militar de educar, desrespeito, rigidez praticados dentro da escola. A individualidade, a particularidade, a cultura afro-brasileira e as questões de gênero nesses espaços militarizados são descaracterizadas. Percebe-se que o modelo militar de educar proposto pelos policiais impõe um novo regime de organização, financiamento e formação dos estudantes dissonantes do proposto da Seduc/GO.

Nessas condições, aflora o constrangimento dos estudantes, bem como sua insatisfação e tristeza no espaço escolar – espaço destinado a aprendizagem, socialização e formação humana. Esses estudantes escreveram relatos de situações de punições presenciadas e/ou vividas nesses espaços escolares militarizados; enquanto, nos colégios civis, os alunos apontam que o espaço possui características acolhedoras do ponto de vista do relacionamento humano, mas pouco ou nenhum conforto quanto à estrutura física predial.

Assim, no rigor analítico, pode-se afirmar que, nos espaços escolares militarizados de

Goiás, os estudantes convivem com o medo, tensos sob vigilância constantes por parte dos policiais, sem liberdade de expressividade cultural, racial e de gênero, garantias constitucionalmente previstas para se efetivarem em uma escola pública. Convivem com a formatação moral e estética como um requisito para serem aceitos nesses espaços e com a sensação de vigilância constante, o que descaracteriza o princípio da liberdade de aprender, e se manifestar culturalmente. São monitorados tanto no espaço escolar quanto nos espaços públicos extra-escolar, conforme especificado no art. 167 do Regimento Interno dos CEPMG, que aponta 180 transgressões disciplinares classificadas de natureza média e grave. Entre as primeiras, destacamos:

- 34. Quando uniformizado, deixar de atentar para a postura e compostura, seja no Colégio ou fora dele;
- 35. Usar o uniforme ou parte dele, bem como, o nome do Colégio em ambiente estranho ao mesmo, inclusive em redes sociais, sem estar para isto autorizado;
- 50. Comparecer uniformizado a locais de jogos eletrônicos e outros afins;
- 55. Portar-se de forma inconveniente em sala de aula ou outro local de instrução, bem como, em veículos, transportes coletivos e logradouros públicos, etc.

E transgressões disciplinares de natureza grave:

- 61. Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome do CEPMG ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações;
- 64. Deixar de zelar pelo bom nome do Colégio inclusive em redes sociais;
- 69. Portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no CEPMG ou fora dele;
- 73. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política;
- 82. Manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, abraços, beijos, etc.) dentro do Colégio, em suas adjacências ou em ato representativo escolar ou fora dele, estando uniformizado;

Se, por um lado, existe um consenso quanto à necessidade da educação e da disciplina no processo de ensino e de aprendizagem, questiona-se sobre os limites do disciplinamento, como conduzir esse processo e a quem cabe a função de disciplinar os jovens. E mais: em que sentido a vigilância dos estudantes - uniformizados ou não – para além dos muros escolares contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem desses? Além do oferecimento da educação escolar, o manual de regras e de condutas adotado pelos colégios militarizados de Goiás busca disciplinar o corpo e a mente dos estudantes. No entanto, essa prática não é nova nem exclusiva dos CEPMG.

De acordo com Foucault (2014), a partir do século XVIII, com a explosão demográfica e as mudanças decorridas desse processo, criou-se a necessidade de fabricar um novo tipo de homem capaz de garantir o pleno funcionamento e fortalecimento da sociedade industrial

capitalista. Emergia, assim, a “*disciplina*” cujo objetivo era formar os corpos dóceis úteis ao corpo social. A gênese da escola se assemelha às construções dos quartéis, padrão este que pode ser observado na estrutura física dos colégios com a construção em pavilhões separados por grades, e vigilância conforme aponta Foucault (2014).

Nesse sentido, em um movimento para destrinchar a ação da gestão escolar quanto ao processo de acolhimento, relações sociais e afetivas nos espaços escolares, questionei sobre as práticas e ações dos profissionais da educação (no caso dos CTP e CEPI) e da segurança pública (no caso dos colégios militares), sobre os estudantes portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e da comunidade LGBT. Sobre esta reflexão, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 26 – Visão quantitativa dos estudantes sobre relações sociais nos três colégios

DESCRITORES	ESTUDANTES		
	CEPI	CTP	CEPMG
Gostam do colégio onde estudam	10	19	18
Sentem-se acolhidos pela equipe de profissionais que atuam na unidade escolar	14	17	7
Apontamentos de acolhimento dos alunos	14	21	4
Percebem interesse dos professores em acolher, aconselhar e ajudar a resolver conflitos	16	20	7
Percebem interesse dos policiais em acolher, aconselhar e ajudar a resolver conflitos	Não se aplica	Não se aplica	6
Existe flexibilização de horário para os alunos trabalhadores	3	15	2
Existe atendimento especializado para acompanhar os estudantes portadores de NEE	6	7	2
Existem estudantes declaradamente LGBT no colégio	16	18	0
Total de respostas por modelo de educação	16	26	34

Fonte: Construção da autora, 2024, a partir dos dados coletados.

Na coluna de cada colégio estão registradas a quantidade de vezes que o descritor foi mencionado pelo estudante. Observe que, enquanto nos colégios civis o percentual de estudantes que se sentem acolhidos em suas dificuldades cognitivas, sociais e emocionais é de 65,38%, nos colégios militarizados esse índice é de apenas 20%. Por sua vez, os estudantes dos CTP e CEPI, apresentam a melhor taxa de satisfação quanto a esse critério: 87,5% dos estudantes declaram que se sentem acolhidos no espaço escolar.

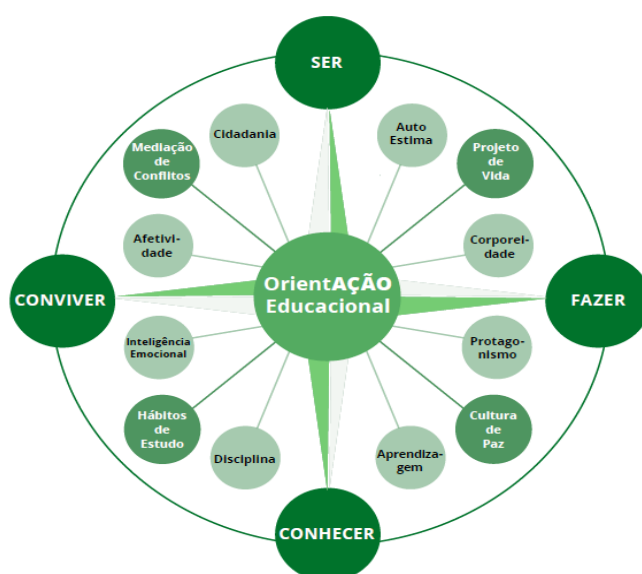
De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Seduc/GO, que prevê “o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora como proposta pedagógica, que celebra a diversidade, promove o bem-estar e a saúde mental dos estudantes,” e a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento integral e a aprendizagem efetiva (Goiás, 2024, p. 12), a Superintendência de Ensino Médio, por meio de sua Gerência e da

Coordenação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e Protagonismo Juvenil realizam orientações e formações para os professores, traz orientações para auxiliar na realização de prática e ações para acolhimento dos estudantes, pais e responsáveis no sentido de compreender as experiências vividas, colocar em prática as melhores atitudes e habilidades e, ainda, informar, esclarecer e auxiliar os estudantes do Ensino Médio parcial de todas as unidades escolares estaduais de Goiás. *O Caderno de acolhimento aos estudantes – 2023*, aponta como objetivo a ser alcançado ao longo de cada ano letivo:

Promover o Acolhimento aos Estudantes por meio de oficinas que se articulam com os Pilares da Educação da UNESCO, as Competências Socioemocionais e as Competências Gerais da BNCC, estimulando a participação de forma respeitosa e acolhedora através do trabalho em equipe, da integração e diálogo entre os estudantes, professores, coordenadores e gestor para a construção de uma comunidade escolar equitativa e inclusiva (Goiás, 2023, p. 5).

Nesse sentido, a Seduc/GO orienta sobre relações sócio-afetivas estabelecidas nos espaços escolares e estabelece quatro pilares essenciais da educação (ser, fazer, conhecer e conviver), nos princípios de desenvolvimento afetivo, cognitivo, autônomo, cidadania, disciplina e cultura da paz, nas proposições sociais voltadas para a formação escolar de humana, nas quais os relacionamentos sociais intra e extraescolares devem se pautar, conforme disposto na imagem abaixo.

Imagem 15 – Plano de acolhimento dos estudantes da Seduc/GO



Fonte: Goiás, 2024, p. 11.

Todavia, durante a análise constatou-se que o núcleo duro permanente orgânico dos grupos político-partidários, neoliberais, governo estadual e militares atuam com linguagem simples e dão direção e finalidades para a educação básica. Vê-se que a política de militarização da escola pública integra as ideologias dos neoliberais e dos militares dispostos a direcionar um projeto de sociedade, de nação e de educação. Militarizar é parte da política do governo, mas existem outros programas, projetos e mecanismos, que juntos promovem uma reconfiguração da escola no estado.⁷⁴

Isso pode ser apurado nos dados sobre as relações afetivas, ações e práticas que têm contribuído para expropriar os direitos dos estudantes.

Quadro 26 – Visão qualitativa dos estudantes sobre acolhimento nos três colégios.

Pergunta: Como o colégio acolhe os estudantes trabalhadores, portadores de necessidades educacionais especiais e as questões raciais e de gênero?		
Estudantes do CEPMG	Estudantes dos CTP	Estudantes dos CEPI
Somos tratados com indiferença, vivemos em um ambiente onde fingem que não existe racismo, homofobia e descaso com pessoas especiais. AM3	Bom. Tem alguns alunos que são difíceis, mas são tratados com respeito. A1	Não tem acolhimento nem conforto. Os professores e funcionários são legais. A1
O Colégio não deixa muito claro o seu posicionamento sobre pessoas LGBT, porém sobre as demais pessoas citadas são acolhidas sim, porém não concordo com eles ao não tomarem medidas para pessoas especiais quando as mesmas cometem coisas sérias só por portarem tal necessidade. AM4	Normal. A gente vê que os profissionais da escola fazem coisas para nos agradar, tipo lanchinho diferente. A5	Ruim. A escola precisa melhorar. Passamos o dia todo aqui e não tem conforto. A2
Mais ou menos. Em relação aos militares são rudes, já os outros funcionários são meio tranquilos. AM5	Bom. A8	Todos são tratados com respeito. A7.
O colégio apresenta professores de apoio para alunos com necessidades especiais, porém, tais profissionais estão em quantidade insuficiente, o que impossibilita o atendimento das demandas de um aluno que precisa desse auxílio para aprender. Sou negro e nunca tive problemas com militares por esse motivo, considero uma conduta adequada. Sobre o tratamento de pessoas LGBT's, considero adequado. AM6	Corpo docente e discente são acolhedores e mostram-se prestativos. A9	E tudo normal e "tem" acesso a cadeirante. A10
Já tive um amigo trans sendo chamado pelo seu nome dado pela genitora, mesmo ele alegando que não gostava de ser chamado por esse nome. Já tive colegas que possuem o cabelo afro sendo proibidos de usar curto ou com tranças. Eu pedi a permissão para sair mais cedo, somente 15 minutos (12:00), para chegar a tempo no trabalho e o comandante recusou. Já tive colega de sala que foi agredido por um aluno, ao invés do policial separar a briga e tirar os alunos que estavam agredindo ele, ele tratou com violência um aluno que estava defendendo o mesmo que estava sendo agredido. Já tive uma amiga fechada em uma sala com 5 policiais acusando ela e causando ansiedade e pânico, proibindo-a de ligar para qualquer responsável que pudesse defender ela, aliás ela era de menor de idade e não deveria passar por isso e sim seus pais resolverem, ela precisou ser trocada de escola porque ficou com inúmeros traumas a policiais. AM12	Ruim/péssimo, não há nenhum acolhimento relacionado a essas minorias. A15	Ja houve casos de racismo entre alunos, mas o agressor foi devidamente punido. A11
É uma escola totalmente sem noção do que é, a maioria das vezes (quase sempre) julgam muito somente pela aparência da pessoa, não tem o mínimo do respeito com as pessoas e querem muita das vezes receber o devido respeito!!!! Absurdo. AM13	Acho boa, sempre bem incluso, muito acolhedor. 18	Tratam com igualdade. A12

⁷⁴A esse respeito ver, Medeiros (2017). Os processos de desprofissionalização docente sob o paradigma formativo dos aparelhos privados de hegemonia.

Devia ser um lugar de acolhimento e se acaba se tornando um local onde muitos se sentem coagidos e com medo de frequentar por muitas atitudes que são tomadas que é vista por muitos como desnecessárias. AM16	Muito bom! Ha defeitos em todo mundo.As pessoas os respeitam. A20	São bem acolhedores, não desprezam ninguém. A13
Não tratam sobre esse assunto de acolher os alunos e preferem não falar sobre pautas sociais. AM20	Aqui tem o AEE que acompanha alunos especiais. Os professores sempre falam que os alunos devem se respeitam e até brigam com a gente. A21	No geral, o acolhimento é bom. A14
Acredito que há inclusão sim em casos de necessidade especiais, já para outros grupos sociais não tem essa alternativa porque todos são padronizados dentro da unidade, o tratamento é igualitário. AM23	Normal,porém um amigo meu sofreu racismo virtual por um aluno na escola e não sei se foi levado para a direção mas não aconteceu nada com o aluno. A22	Apenas respeito todos. A15
Eu acho que precisa de policiais mais “mente aberta” já que tem policiais homofóbicos naquela escola. AM26	Sim, acolhe bem os alunos. A26	Ótimo. Às vezes os professores dão cartão, balinha. Gosto de estudar aqui. A16

Fonte: construção da autora a partir dos registros dos estudantes no questionário, 2024.

No quadro, as vozes dos estudantes demonstram a desconfiguração e reconfiguração da escola de Ensino Médio militarizado: “*Devia ser um lugar de acolhimento e se acaba se tornando um local onde muitos se sentem coagidos e com medo*”(AM1)

Os excertos mostram a escola como local de medo, constrangimento, perseguição, tudo dentro da lei e da ordem instituída. Não confina os homens nem restringe seu espaço físico, mas utiliza meios para manter o controle disciplinar e vigilância pelas câmeras digitais, equipamentos tecnológicos, pontos de vigilância para garantir obediência, mesmo fora do alcance dos olhos do dominador, uma vez que os estudantes têm sua socialização monitorada constantemente. Nesse sentido, o que diferencia o CEPMG dos demais colégios civis é que os estudantes dos colégios militarizados são monitorados, conforme disposto no art.19, art.20, art.34, art.35, art.55, art.69, onde são esclarecidos que os estudantes, quando uniformizados, ou não, devem atentar para a compostura, postura e conveniência mesmo fora do ambiente escolar.

Na tentativa de apreender a percepção do grupo gestor dos colégios, questionei sobre como estes percebiam as relações sociais no espaço escolar.

Quadro 27 – Visão dos gestores dos três colégios sobre relações sociais no espaço escolar

Pergunta: Como o colégio acolhe os estudantes trabalhadores e as questões raciais e de gênero? Existe alguma orientação específica?	
Grupo gestor do CEPMG	Grupo gestor dos CPT e CEPI
Não há planejamento/orientação específica, porém a escola trabalha em	Sim. Temos em nossa escola muitos estudantes negros e que se identificam com o sexo diferente do registro de nascimento. Todos

uma perspectiva inclusiva, com valores de respeito a diversidade, empatia (CD1)	são atendidos com respeito e não toleramos desrespeito com nenhum estudante. Temos professores que enfrentam dificuldades por parte da sociedade por não aceitarem sua opção sexual. É um excelente professor (D1)
	Não existe uma orientação específica, mas existe respeito seguimos as orientações previstas pela lei, como uso de nome social (CD2)
Os que são previstos pela lei, como uso de nome social. Segue o modelo das escolas estaduais, com as normas e diretrizes desta secretaria (CD2)	A orientação que temos seguido, é a orientação do respeito ao próximo. Não aceitamos nenhum tipo de discriminação. Situações evidenciadas que envolvem LGBT são tratadas com respeito. Procuramos aceitar os estudantes com suas diversidades (D4)
Não existe orientação específica para estes estudantes. Também não há estudantes que se identifiquem com o sexo oposto. Se existe, é muito discreto.(COORM1)	São acolhidos com muito carinho atenção e acima de tudo respeito. Em específico não. Os estudantes LGBTs são respeitados conforme orientações previstas em lei, São considerados alunos normais, usam o banheiro conforme seu gênero em documento e o uniforme escolar é indispensável (COORD1)
	Não. A escola acolhe, respeita e ampara todo o alunado, sem nenhum tipo de distensão, zelando sempre pela inclusão de todos (COORD2)
	A orientação que temos seguido é a orientação do respeito ao próximo. Não aceitamos nenhum tipo de discriminação. Situações evidenciadas que envolvem LGBT são tratadas com respeito. Procuramos aceitar os estudantes com suas diversidades (COORD3)
	Não. No caso de estudantes que adotam nome social, segue-se as normativas do Conselho Estadual de Educação (COORD4)
	Cada caso é um caso, mas o colégio faz de tudo o possível para acolher os alunos da melhor forma possível (Coord. 4)

Fonte: Construção da autora, a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, 2024.

Sobre o atendimento aos estudantes LGBT, tanto os coordenadores pedagógicos com atuação nos CTP e CEPI quanto os profissionais com atuação nos CEPMG são unânimes em afirmar que não há planejamento e/ou orientação diferenciada para esses, uma vez que são tratados de forma igual aos demais alunos. O discurso unânime de respeito e acolhimento se manteve entre os estudantes dos colégios civis, que apontam um “ambiente tranquilo” (AC5), no qual os estudantes são “tratados com igualdade” (AC10). Apontam ainda que “os professores são bem acolhedores e não desprezam ninguém”(AC21).

Entre os estudantes dos CEPMG, um aluno relata caso de intolerância social: “já tive um amigo trans sendo chamado pelo nome dado pela genitora, mesmo ele alegando que não gostava de ser chamado por esse nome” (AM5). Nesse mesmo sentido, o AM15 acrescenta que os policiais “Não tratam sobre esse assunto e preferem não falar sobre pautas sociais”, o que evidencia tratamento e acolhimento distintos dos estudantes.

Se nos CEPMG, a ausência de acolhimento e respeito à diversidade de gênero e raça aparece de maneira latente, nos CTP e CEPI os sujeitos apontam um cenário de maior aceitação da diversidade individual.. Dos 42 estudantes respondentes, apenas quatro relatam não haver uma política de acolhimento nos colégios onde estudam:

Já houve casos de racismo entre alunos, mas o agressor foi devidamente punido. No geral, o acolhimento é bom. AC15

Normal, porém um amigo meu sofreu racismo virtual por um aluno na escola e não sei se foi levado para a direção, mas não aconteceu nada com o aluno. AC13

Por parte dos profissionais da instituição é maravilhoso. Já por parte dos alunos, há muita intolerância ainda. AC22

Quanto à política de acolhimento dos estudantes portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE),⁷⁵ as Diretrizes Pedagógicas da Gerência de Educação Especial (Goiás, 2024) têm seus alicerces nos dispositivos legais, políticos e filosóficos que preconizam o respeito aos direitos humanos e têm como objetivo principal, “orientar os profissionais da educação na/para a implementação de ações educativas que atendam as necessidades e especificidades dos estudantes que compõem o público da Educação Especial” (Goiás, 2024, p.143). O documento acrescenta que a educação inclusiva tem como princípio, a transversalidade do ensino em todas as etapas e níveis da educação, de modo a “eliminar as barreiras que dificultam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes” (*Ibid.*, p. 143).⁷⁶

Para o alcance de tal objetivo, o documento destaca que os recursos e serviços de apoios especializados da Educação Especial têm como finalidade efetivar ações pedagógicas balizadas no paradigma da inclusão e, para tanto, a Seduc/GO disponibiliza profissionais, Mediador da Inclusão, Equipe Multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos e Psicopedagogos), Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissional de Apoio Escolar, Intérprete de Libras/Guia Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Instrutor de Braille que atuam direta e/ou indiretamente junto aos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷⁷ fundamenta-se na concepção de direitos humanos e se constitui em um paradigma educacional que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Todavia, entre os três observados, somente o CEPMG possui sala de Atendimento

⁷⁵Dentre os dispositivos legais que fundamentam a Educação Especial nas esferas federal e estadual, destacam-se: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/1996; Resolução CNE/CEB nº 02/2001; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência; Resolução (CEE)/CP nº 07/2006.

⁷⁶Dentre os dispositivos legais que fundamentam a Educação Especial, em nível federal, destacam-se: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/1996; Resolução (CEE)/CP nº 07/2006; Resolução CNE/CEB nº 02/2001; Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência e Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Educacional Especializado (AEE). Nos demais colégios, estudantes, coordenadores e gestores escolares afirmam não contarem com o apoio da equipe multidisciplinar de profissionais da área da saúde.

A unidade conta com profissionais de apoio que acompanham os estudantes da educação especial, há sala de recursos em Atendimento Educacional Especializado, toda arquitetura predial é adaptada, inclusive as calçadas externas contam com piso tátil (COORD5).

Sim. Temos em nossa escola muitos estudantes que recebem atendimento especializado por terem deficiências. Tanto no matutino quanto no noturno. Temos uma sala de recursos, onde os estudantes frequentam no contraturno escolar. Estes estudantes frequentam a escola tanto no horário normal de aulas, quanto no contraturno. Em sala de aula do horário normal eles contam com o apoio de um profissional, pedagogo ou psicólogo, que dão suporte, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades específicas pelas deficiências. Contudo, a parte de ensino é de responsabilidade dos professores regentes que flexibilizam as atividades para os alunos, conforme eles podem dar as respostas (D3).

Temos professor de apoio na unidade, porém não temos sala de AEE (CD1). Segue o modelo das escolas estaduais, com professores de apoio oferecidos por esta secretaria (CD2).

Apesar da obrigatoriedade do oferecimento dessa modalidade de preferência na rede regular pública de ensino, conforme preconizado no art. 58 da Lei n.9.394/996, prevejo que somente com lutas e firmeza possa fazer valer esse direito. As condições físicas, a falta de acessibilidade, as barreiras simbólicas, a necessidade de monitores e de múltiplos profissionais são travas que dificultam o acesso e permanência dos estudantes nos colégios, pois só dois estudantes declaram ser portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Dentre os sujeitos estudantes, somente dois destes declaram possuir alguma necessidade educacional especial e afirmar serem atendidos na sala de AEE do colégio militarizado.

Portanto, com base nos marcos da legislação e nos dados empíricos dos três colégios de Ensino Médio, pode-se demonstrar que a expropriação do direito pelas práticas e ações na escola ocorre as seguintes formas: a) não acolhimento dos estudantes trabalhadores no período noturno; b) padronização social, racial e de gênero dos estudantes; c) banalização de gratuidade do ensino público; d) controle sobre os corpos e mentes dos estudantes pelo medo, temor, constrangimentos e punições; e) ausência de liberdade de expressão e pensamento no espaço escolar. Importa ressaltar ainda, que, moldar, sujeitar e subordinar a escola pública aos princípios militares revela a afirmação da hierarquia como uma estratégia de dominação dos militares sobre os civis; g) naturalização de algumas escolas públicas destinadas à preparação das elites dirigentes, com distinção de transferência de recursos financeiros; h) quebra da isonomia entre as escolas e expropriação dos estudantes do direito social à educação.

A partir desse movimento teórico confrontado com os dados empíricos, censitários, legislação e vozes, confirmo que tais políticas têm excluído estudantes oriundos das classes sociais mais pobres e pretos, legitimado mecanismos de controle social, simbólico e formado trabalhadores funcionais para o sistema capitalista. Assim, sustento que a militarização exclui academicamente os estudantes oriundos das classes populares, trabalhadores, negros e LGBT.

4.3 – Expropriação do direito dos estudantes pelas condições sociais e econômicas

Em Goiás, o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados na Rede de ensino público indicam e reforçam a divisão em classes sociais. Os dados empíricos nos revelam a existência características sociais e econômicas em cada modelo de colégio da Rede de Ensino conforme a seguir.

Quadro 28 – Características sociais e econômicas dos 76 estudantes que responderam o formulário Google forms

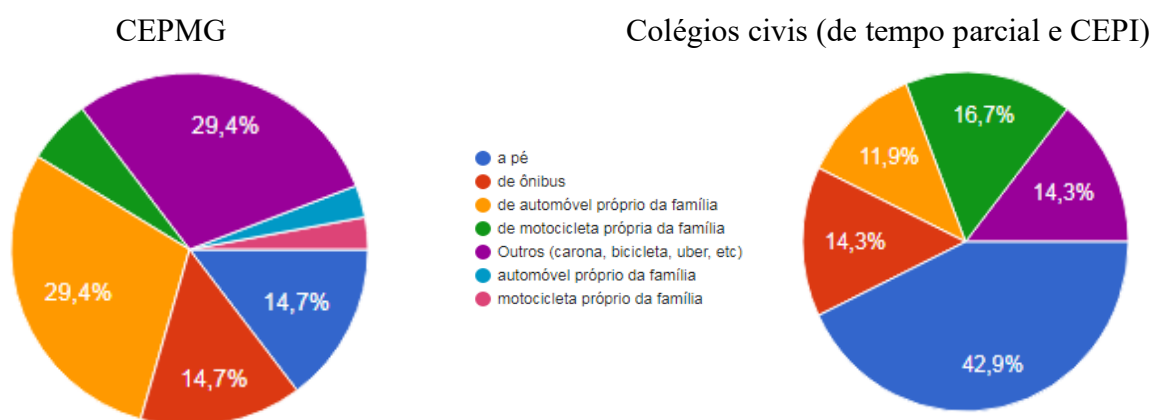
Crítérios de análise	CTPs e CEPIs	CEPMGs
Renda	Até R\$ 2.000,00: 45,2% De R\$ 2.000,00 até R\$ 4.000,00: 33,3% De R\$ 4.000,00 até R\$ 6.000,00: 16,7% Mais de R\$ 8.000,00: 4,8%	Até R\$ 2.000,00: 35,3% De R\$ 2.000,00 até R\$ 4.000,00: 41,2% De R\$ 4.000,00 até R\$ 6.000,00: 11,8% Mais de R\$ 8.000,00: 11,8%
Tipo de moradia	Própria: 53,2% Alugada: 32,7% Outro: 14,1%	Própria: 89% Alugada: 11% Outro: 0
Responsável financeiro pela família	Pai: 11,9% Mãe: 35,7% Pai e mãe: 40,5% Outro: 11,9%	Pai: 23,5% Mãe: 26,5% Pai e mãe: 41,2% Outro: 8,8%
Atividade remunerada	Sim: 57,1% Não: 42,6%	Sim: 26,5% Não: 73,5%
Deslocamento para o colégio	A pé: 42,9% De ônibus: 14,3% Automóvel próprio da família: 11,9% Motocicleta própria da família: 16,7% Outros (carona, bicicleta, Uber etc.): 14,3%	A pé: 14,7% De ônibus: 14,7% Automóvel próprio da família: 29,4% Motocicleta própria da família: 5,9% Outros (carona, bicicleta, Uber etc.): 29,4%

Fonte: Construção da autora a partir das respostas dos questionários no GoogleForms, 2023.

Os dados acima foram respondidos por 76 estudantes de ensino médio público e, estes, estão distribuídos em 11 colégios. Apontam uma composição familiar que se diferencia. Os estudantes atendidos nos três CEPMG têm a família composta por 1 a 8 pessoas morando na mesma casa, 14 estudantes têm pai e mãe como responsáveis financeiros (41,2%) e têm renda

compreendida entre R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00. Em contraposição, os estudantes atendidos nos colégios civis têm a família formada por até 9 pessoas, 17 estudantes têm pai e mãe como responsáveis financeiros (40,5%) e têm renda financeira familiar de até R\$ 2.000,00. A renda familiar acaba determinando como é feito o deslocamento dos estudantes de casa para o colégio e vice-versa. Enquanto, a maioria dos estudantes civis, se deslocam para o colégio a pé (42,9%), os estudantes dos CEPMGs se deslocam de automóvel próprio da família (29,4%) e/ou de modo variado, por meio de moto, bicicleta, Uber, carona (29,4%), enquanto nos colégios civis, este índice cai para 11,9%, conforme a imagem abaixo.

Imagem 16 – Deslocamento dos estudantes para o colégios e vice-versa



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados coletados via Google Forms, 2023.

O deslocamento dos estudantes para os espaços escolares aponta que os estudantes dos colégios militarizados, em sua maioria (29,4%), utilizam automóvel próprio da família, enquanto os estudantes dos colégios civis se deslocam a pé para o espaço escolar e vice-versa (42,9%). A diferença de percentual dos colégios militarizados para os civis (13,5%), evidencia que os colégios militarizados se constituem em reduto de famílias com renda financeira maior que a dos familiares dos estudantes civis, aqui entendida como a legitimação e reprodução das diferenças sociais.

Quanto ao nível de instrução dos pais/responsáveis, predomina o 2º grau completo entre os estudantes dos CEPMGs (32,4%), o que corresponde a 11 famílias; 3 (8,8%) com 2º grau incompleto; 7 (20,6%) com Ensino Superior, o mesmo quantitativo, 7 (20,6%), concluiu o Ensino Fundamental (até o 9º ano), e 17,6% com Pós-Graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado).

Entre os estudantes dos colégios civis, a situação é muito diferente. 47,6% (20

pais/responsáveis) têm o 2º grau completo; 9,5% (4 pais/responsáveis) têm o 2º grau incompleto; 21,4 (9 pais/responsáveis) concluíram somente até o 9º ano; 16,7% concluíram o Ensino Superior e 4,8% dos pais/responsáveis têm pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado).

A migração dos estudantes para colégios civis, quando da transferência da gestão para os militares, exige reflexões que serão detalhadas nos capítulos 4 e 5. Das 34 respostas dos estudantes dos CEPMG, 5 (14,7%) permaneceram na unidade escolar por vontade própria após a militarização e 29 (85,3%) afirmaram que passaram a estudar nesses colégios após a militarização. Desses, 52% apontam a busca por uma educação de qualidade como justificativa para ingressar nos CEPMG, 11% justificam a busca por disciplina no espaço escolar e 20% apontam ser a única opção de escolha, haja vista a inexistência na região onde moram de outra unidade escolar pública para estudarem. Como indicativo de educação de qualidade, na voz dos estudantes são as condições físicas, estruturais, melhores índices nas avaliações externas dos colégios militarizados em relação aos colégios civis de tempo parcial e de tempo parcial.

Os estudantes dos CEPMG são, em sua maioria, brancos (44,2%), do sexo feminino (67,6%), com renda familiar compreendida entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.000,00 (41,2%), moram em casa própria (89%), têm pai e mãe como responsável financeiro pela família (41,2%) e não exercem nenhuma atividade remunerada para complementar a renda familiar. Não moram no mesmo bairro onde o colégio está situado (88,2%), se deslocam para o colégio por meio de moto ou automóvel próprio da família (58%), apontam a trajetória escolar até a 3ª série do Ensino Médio cursada entre escola pública e privada (52,9%) e atualmente estudam no turno matutino (100%).

Os estudantes dos CTP e CEPI, por sua vez, se diferenciam daqueles em relação a raça, sexo, perfil sócio-econômico. Esses, se autodeclaram pardos (38,9%), do sexo feminino (57,1%), com renda familiar de R\$ 2.000,00 (45,2%). Pouco mais da metade dos estudantes moram em casa própria (53,2%), têm pai e mãe como responsável financeiro pela família (40,5%), mas trabalham para complementar a renda familiar (57,1%) e se deslocam para o colégio a pé (42,9%). Cursaram todas as etapas do ensino na escola pública (73,8%), não moram no mesmo setor/bairro onde estudam (63,3%) e estudam no turno matutino (50%), sendo que os demais estudam no noturno (33,3%) e 16,7% em período integral (IBGE, 2022).

As diferenças entre os estudantes dos CTP e CEPI em relação aos CEPMGs são de cunho racial, sexo, renda, tipo de moradia, trajetória escolar, deslocamento para a escola, atividade remunerada, turno em que estudam e localização da moradia. Constatase, assim,

que uma parcela da sociedade – a mais pobre – está sendo separada e empurrada para escolas cada vez mais distantes, precarizadas e desassistidas pela ação estatal.

O fechamento dos colégios no turno noturno em grande parte dos colégios da Rede e a total ausência de atendimento neste turno nos CEPMG é justificada pela chefe da pasta, Fátima Gaviolli, que alega infrequência e desinteresse dos estudantes. O descrédito no ensino noturno por parte da Seduc/GO tem contribuído para uma espécie de *expansão para menos* da garantia do direito à educação, com a diminuição de 49 unidades de ensino noturno, de 392 unidades-colégios reduziram para 343 colégios de ensino noturno. Nesse sentido, a Superintendente de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) justifica a ação estatal apontando infrequência de estudantes e falta de professores, haja vista que em relação aos primeiros, “já não chegava a 70% em janeiro, sendo 75% o necessário para a aprovação de um aluno”.⁷⁸ E nos casos dos estudantes maiores de 18 anos, a ausência da opção noturna pode ser um entrave para as famílias que contam com a renda dos estudantes trabalhadores e para a garantia do direito à educação. “A Seduc GO precisa rever a política de fechamento de turmas do Ensino Médio noturno, além de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos” (D2).

Assim, os dados revelam que a expropriação do direito à educação se manifesta por meio das condições sociais e econômicas, pela negação da gratuidade do ensino público, pelo controle ideológico e disciplinar e pelo fechamento dos colégios e/ou de turmas do noturno, o que inviabiliza o acesso e ingresso ao Ensino Médio pelos estudantes trabalhadores. No entanto, constatou-se que o Fórum Goiano da EJA, criticou a ação do governo de Goiás e acrescentou não ser “possível jogar a causa do não comparecimento de alunos e professores [às aulas noturnas] neles mesmo. Eles têm um compromisso sério com a manutenção da própria vida”.⁷⁹

A culpabilidade da escola e dos estudantes pelo sucesso e/ou fracasso acompanha o discursos, as ações e práticas neoliberais há décadas. A função da escola para empresários e governos de espectro neoliberal é selecionar uns para ser dirigentes e, outros, para ser a força de trabalho, flexíveis e resilientes às crises cíclicas. Essa escola desvinculada do processo social e das condições materiais que interferem diretamente na vida das pessoas. Constituída e constituinte dentro de uma sociedade dividida em classes, na visão neoliberal serve como uma

⁷⁸Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/132979/audiencia-publica-promovida-por-bia-de-lima-debateu-o-ensino-medio-noturno>. Acesso em: 01 ago. 2024.

⁷⁹Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/132979/audiencia-publica-promovida-por-bia-de-lima-debateu-o-ensino-medio-noturno>. Acesso em: 01 ago. 2024.

empresa, que possibilita condições de controle populacional, territorial e ideológico, além de novos canais de consenso em diferentes escalas.

Algebaille (2009) ajuda a compreender o movimento de retração da educação escolar, ocorrida a partir da década de 1990. Para a autora, a escola desempenha o papel de mediação entre a ação do Estado e a população, oferece ora serviços semelhantes a empresas para a área da saúde, educação e cultura, ora no campo da assistência social para as classes mais pobres economicamente. Nas palavras da autora, a manipulação da escola se materializa na medida em que, por um lado, se aumenta ou diminui a oferta de vagas e exige-se a obrigatoriedade da frequência escolar e, de outro, não são feitos investimentos que garantam a qualidade do ensino, professores com formação específica nas disciplinas e condições de frequência escolar adequada aos estudantes. É a *ampliação para menos* da educação

A autora afirma que as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 não tinham uma base educacional consistente, por haver um entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Assim entendido, militares, e empresários do setor educacional compreendem a escola como instrumento minimizador de riscos e de tensões sociais, em detrimento do oferecimento de uma educação de qualidade que possibilite aos pobres, o alcance de novas oportunidades trabalhistas e de emancipação – em suma, expressão da dominação.

A expansão escolar no Brasil constituiu-se com esta marca. A produção de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres [...]. A função assumida por esses projetos implica que eles se realizem como uma chance para poucos e uma promessa para muitos (Algebaille, 2009, p. 125).

A ampliação do direito à Educação, assegurada por meio da EC nº 59/2019, no que diz respeito ao Ensino Médio, evidencia um conjunto de tensões, a existência de escolas diferenciadas dentro da mesma Rede de Ensino. Nesse sentido, Chauí (1989) e Ribeiro (2020), afirmam que a positivação do direito à Educação Básica constrange a realidade, sinalizam para a necessidade de manutenção da oferta e da obrigatoriedade para a classe trabalhadora. Ribeiro (2020, p. 284), questionam: “o que aconteceu com o Ensino Médio?”

Com uma expansão desprovida de condições de materialização da efetividade do direito à educação, o Estado dissimula suas ausências, omissões e opera controle de direitos, privando homens e mulheres do usufruto dos direitos sociais e educacionais. Desse modo, coexistem vozes que defendem a escola pública, mas emergem outras vozes que flertam com

homeschooling, com uma escola semelhante a uma empresa ou quartel que servem para reprodução social na sociedade capitalista.

Por fim, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE (2022) confirmam o descaso com a Educação Básica pública brasileira. Entre as principais razões apontadas para terminar o Ensino Médio, os jovens apontam a perspectiva de melhora da condição profissional, seja para ter um emprego melhor (37%) ou arrumar um emprego (15%), seguido pelo desejo de cursar uma faculdade (28%). Já os 27% que responderam não pretender concluir o Ensino Médio indicaram, como principais razões para isso, a necessidade de trabalhar (32%), seguida por precisar cuidar da família (17%). Do total de jovens ouvidos, 92% concordam que concluir a Educação Básica ajudaria a ter melhores oportunidades de trabalho (IBGE, 2022).

Tal situação caracteriza expropriação do direito educacional, pois separa pelas condições sociais e econômicas e pela estrutura física, pelo tipo de escola para aqueles que têm condições de pagamento voluntário de taxas, e dispensa aqueles que não se ajustam às regras, pelo regimento e disciplina moral e física. Geram um espírito de competição entre as escolas profundamente desiguais; enfim deixam marcas cravadas no corpo e na mente dos estudantes, livres e sem liberdade.

As *Diretrizes pedagógicas* (2024) reverberam, ainda mais, a organização da Rede para oferecer conhecimento e habilidades essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, por meio de uma “educação holística e adaptável às demandas atuais e que atenda, efetivamente, às necessidades e aspirações dos estudantes do estado de Goiás.” (Goiás, 2024, p. 15). O documento aponta que a formação do estudante

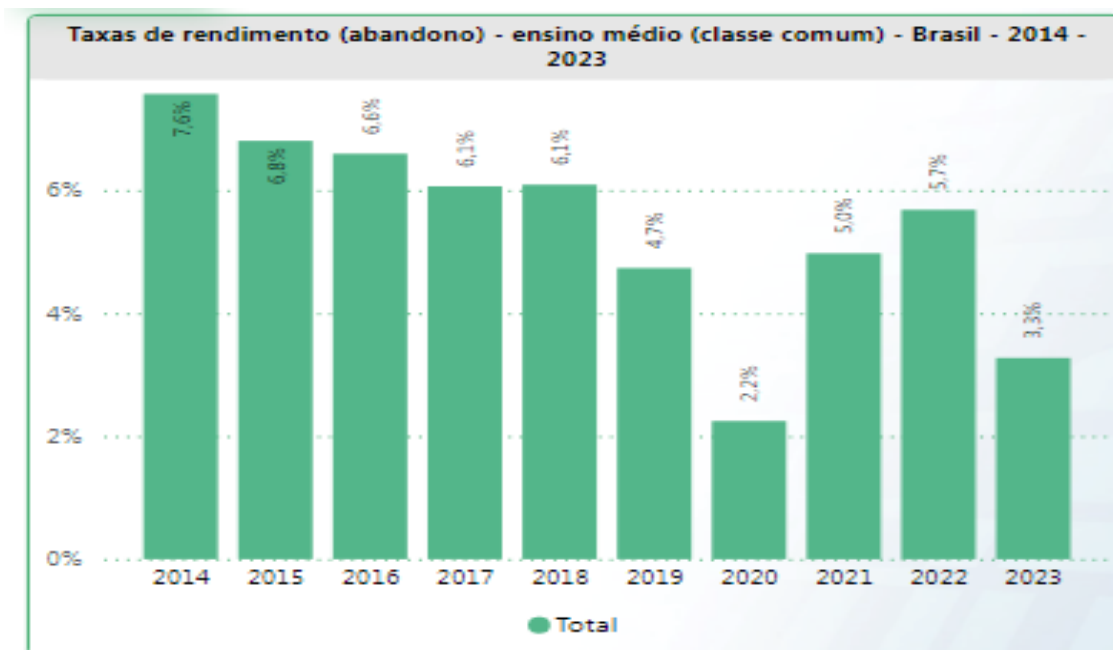
considera que as dimensões físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais devem ser, intencionalmente, reconhecidas e estimuladas. Isso permite aos(as) estudantes avançarem e consolidarem conhecimentos essenciais, para que sejam capazes de realizar a leitura crítica do mundo, das questões sociais, e, assim, atuarem, de forma individual e coletiva, no exercício da cidadania, considerando, inclusive, o pensamento analítico-crítico, possibilitando uma atuação com discernimento e responsabilidade em todos os contextos sociais e culturais (Goiás, 2024, p. 3).

Contudo, a proposta de formação holística proposta pela Seduc/GO esbarra nas altas taxas de abandono nesta etapa da Educação Básica, pela eminente necessidade dos estudantes detrabalhar para complementar a renda familiar.⁸⁰ Entre 2014 e 2023, segundo dados

⁸⁰Como medida paliativa, o governo de Goiás implantou, em 2021, o Programa Auxílio estudantil que paga, mensalmente, o valor de R\$ 100,00 para cada estudante frequente do Ensino Médio da sua Rede pública de

disponibilizados pelo Inep, o número de estudantes do Ensino Médio que abandonaram os estudos caiu de 7,6% em 2014 para 3,3% em 2023.

Imagem 17 – Taxa de abandono dos estudantes do Ensino Médio em Goiás (2013-2023)



Fonte: Inep Data, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em 21/08/2023.

Nesses dados, a maior taxa de abandono escolar foi observada em 2020 entre os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, com 2,7% de evasão escolar, seguido pela 2ª série (3,4%) e pela 1ª série (3,6%). O que os dados de matrícula encobrem em Goiás? A necessidade de trabalhar dos estudantes? Importa dizer que a política de fechamento dos colégios no turno noturno desconsideram a realidade da produção material da vida dos estudantes trabalhadores, uma vez que os dados revelam, conforme apresentado no Quadro 37, que 57,1% dos estudantes dos CTP declaram exercer atividade remunerada enquanto nos CEPMG esse índice é de 26,5%. Ambos os estudantes expressaram o desejo de estudar no período noturno para ampliar a carga horária diurna e ajudar na renda familiar.

ensino. Em março de 2024, o governo deste estado implantou, em parceria com o Governo Federal, o Programa Pé-de-meia, em substituição ao primeiro, repassa valores mensais a estes estudantes: R\$ 200,00 para todo estudante desta modalidade de ensino no ato da matrícula; R\$ 200,00 para os estudantes que comprovarem frequência escolar mínima de 80% das horas letivas; R\$ 1.000,00 para estudantes que concluírem a série com aprovação e R\$ 200,00 para estudantes do 3º ano que participarem dos dois dias do ENEM. O recebimento desses benefícios é realizado por meio de conta e de cartão bancário no nome do estudante. Fonte: Sítio eletrônico do governo de Goiás. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/>. Acesso em: 01 out. 2024.

Questionados sobre as razões que levam os estudantes a abandonar os estudos, do total de 76 respostas obtidas (34 de estudantes de colégios militarizados, 16 de colégios de tempo integral e 26 de colégios de tempo parcial), os estudantes apontam desmotivação (12%), distância entre a moradia e o colégio, falta de recursos financeiros para pagar transporte e necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Assim, as altas taxas de abandono no Ensino Médio pode estar relacionada com a necessidade da juventude em trabalhar e contribuir com a renda familiar. Nesse sentido, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e comandante-diretor evidenciam não haver uma organização de acolhimento e sensibilização com os estudantes trabalhadores, no sentido de garantir o cumprimento das finalidades da educação escolar, conforme prevista na LDB/96, em seu art.2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nas falas dos estudantes e nas vozes dos sujeitos dos grupos gestores confirmam um *modus operandi* de fazer política da Seduc/GO conforme quadro 29.

Quadro 29 – Visão dos gestores sobre as relações sociais com os estudantes trabalhadores

Pergunta: Como o colégio acolhe os estudantes trabalhadores?	
Grupo gestor dos CEPMG	Grupo gestor dos CTP e CEPI
Sim, preparamos a sociedade para que nossos alunos possam trabalhar após o horário de aula (CoordM1).	Há uma dificuldade por parte dos alunos que trabalham uma vez o turno noturno está sendo encerrado em todas as unidades estaduais (COORD).
Não existe uma organização específica para esse fim. Alguns alunos do ensino médio trabalham e tem autorização para sair 15 minutos mais cedo e se trocar (CD1)	Como o colégio é integral ele não acolhe estudantes trabalhadores (COORD. 3).
Estudantes do turno matutino que trabalham podem sair um pouco mais cedo da escola e tem avaliação flexibilizada (dentro das possibilidades) (CD2).	Durante o dia, a unidade funciona em período integral. Os estudantes trabalhadores são atendidos no turno noturno em seriação regular (temos apenas duas turmas de 3ª série em condição de terminalidade) e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (somente para maiores de 18 anos de idade). Não há outra oferta de ensino noturno na cidade (COORD. 4).
	Cada caso é um caso, mas o colégio faz de tudo o possível para acolher os alunos da melhor forma possível. Tem caso de alunos que faltam às aulas por causa do trabalho. Nesses casos, a escola solicita a declaração do trabalho dele (D2).
	Ofertamos o Ensino fundamental e médio no turno matutino. No ensino médio, alguns alunos trabalham à tarde, portanto não há necessidade de uma organização à parte para eles. À noite ofertamos a EJA do Ensino Médio. Nesta modalidade, todos os estudantes; adultos, trabalham durante o dia e o estudo à noite. A organização específica para eles é nossa atenção e cuidado, pois eles chegam muito cansados do dia de trabalho, inclusive, temos alunos idosos, que merecem mais atenção e zelo, pois trata-se de uma clientela avançada em idade, que se esforça bastante para obter o certificado do Ensino Médio. Nossa organização é nosso tratamento humanizado com cada um deles (D4).

Fonte: Construção da autora, a partir dos registros obtidos pelo questionário, 2024.

Percebe-se que os gestores e coordenadores pedagógicos com atuação em colégios civis (tempo integral e tempo parcial) expressam preocupação com o fechamento do turno noturno. Preocupam-se também com o recebimento de declaração do trabalho para justificar a ausência escolar e apresentam abordagem mais humanizada com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre os CEPMG, há um consenso entre os dois militares que ocupam a posição de comandante-diretor no sentido de flexibilizar (antecipar) o horário de saída dos estudantes trabalhadores em 15 minutos diariamente. Por sua vez, o coordenador pedagógico com atuação num colégio militarizado apresentou resposta vaga e sem definição específica, limitando-se a dizer que “preparamos a sociedade para que nossos alunos possam trabalhar após o horário de aula” (COORM1).

Na análise do Eixo 5 – Expropriação do direito à educação procurei apreender como os gestores dos três colégios se posicionam e resolvem os casos de não adaptação dos estudantes ao espaço escolar.

Quadro 30– Visão dos gestores sobre a adaptação dos estudantes nos três colégios

Questão: Como o colégio resolve os casos de não adaptação dos estudantes?		
Grupo gestor		
CTP	CEPI	CEPMG
Conscientizando os responsáveis da não adaptação e orientando a buscar uma unidade escolar onde haja uma melhor adaptação (D1).	Procura entrosar o aluno no ambiente escolar com o auxílio dos protagonistas (D2).	Realizamos atividades de acolhimento, diálogo com alunos e família, depois de todas as tentativas. caso o aluno não se adapte, fica a critério da família (CD1).
Sempre há a sensibilização junto ao aluno e família. Procuramos diversas formas de estimular nos estudantes o gosto por estar na escola. Realizamos jogos estudantis, desenvolvemos atividades artísticas, e tentamos ouvir, com muita frequência, os estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade de adaptação à escola (D3).	Conversando com aluno, mantendo um ambiente acolhedor, montando estratégias para ele se sentir bem dentro da escola (D4).	São diversos níveis de punição, desde âmbito verbal até a transferência educativa (CD2)
Com diálogo (D5).		Chamando os responsáveis para alinhar a questão (COORDM1).
Através de diálogos com os alunos e responsáveis.(COORD1).		
Após inúmeras conversas com os responsáveis junto ao aluno e a equipe psicopedagógica, propostas de planos de ações pedagógicas e disciplinares sem sucesso, o aluno é convidado a solicitar sua transferência (COORD2).		

Lançamos mão de metodologias diferenciadas para o resgate, acolhimento e inclusão desses estudantes (COORD3).		
O colégio oferta um período de adaptação que permite tempo para o estudante se adaptar, ao mesmo tempo, professores e alunos veteranos buscam ofertar melhor acolhimento aos novatos (COORD4)		
Com orientação educacional. A transferência só é feita em último caso ou em episódios extremos, havendo a alocação do estudante em outra unidade da rede estadual (COORD5).		

Fonte: Construção da autora a partir dos dados coletados via GoogleForms, 2023.

As falas dos sujeitos refletem sua matriz de formação: os professores civis defendem a liberdade e a diversidade de pensamento e de concepções, enquanto os militares mantêm postura típica dos quartéis, como hierarquização, submissão e cumprimento de missão. Das 991 unidades de colégios pertencentes à Rede Pública estadual de Goiás, responsáveis pelo oferecimento da modalidade do Ensino Médio – somente 392 unidades ofertavam o Ensino Médio regular noturno conforme dados da SEDUC/GO de maio de 2023.

Questionados sobre as dificuldades percebidas pelos estudantes nos colégios investigados, os estudantes dos CTP e CEPI apontam baixa qualidade do lanche fornecido pela unidade escolar, falta de professores e fechamento do turno noturno na unidade onde estudam como os principais motivos da desmotivação e da não adaptação ao colégio. Apontam ainda a precariedade da estrutura física e o desconforto térmico como dificuldades centrais no processo de adaptação desses estudantes.

Por sua vez, os estudantes dos CEPMG apontam como principal empecilho à adaptação ao modelo militar de ensino, as cobranças quanto ao cumprimento das normas e regras do Regimento Interno comum, a rigidez disciplinar, o controle e a não aceitação da diversidade social no espaço escolar.

4.4 – Expropriação pela legislação, regimento, resoluções, regras e normativas

Do ponto de vista legal, em 1976 foram criados os colégios militarizados de Goiás durante a ditadura militar, por meio da Lei nº 8.125, mas seu processo de concretização e expansão ganhou fôlego no auge da democracia representativa proposta pela CF/88, processo que contrasta com o proposto no Regimento Interno dos CEPMGs. Se durante a ditadura militar evidenciou-se a preocupação com a educação moral e cívica nas escolas públicas sob o pressuposto de combate às ideias revolucionárias e subversivas contrárias ao governo militar,

tal moralidade foi justificada, em pleno processo democrático, para controlar a violência e a indisciplina dos estudantes.

O Regimento Interno dos colégios militarizados em Goiás versa sobre sua natureza, personalidade jurídica e identificação; sobre princípios, fins e objetivos da educação; organização, estrutura e atribuições de cada cargo/função; a organização de pais e mestres e a contribuição voluntária; o processo de avaliação, promoção, progressão e repetência dos estudantes; os distintivos e insígnias de cada modalidade de ensino e dos estudantes; sobre apresentação pessoal, fardamento; e normas e transgressões disciplinares, punições e sanções reconhecimento individual e coletivo. Conta com 276 artigos e na primeira parte trata do controle dos corpos da comunidade escolar em geral (estudantes, professores, servidores administrativos, pais e responsáveis), dos quais 29 destinam-se a ajustar os estudantes aos padrões militares por meio de normas disciplinares e transgressões a serem observadas dentro e fora dos colégios, ambas sujeitas a punições por parte dos policiais.

Neste, destaco o art. 167, cujos 86 incisos descrevem diferentes tipos de transgressões disciplinares e as classifica como sendo de natureza leve, média e grave, a saber: mexer-se quando estiver em forma; usar óculos de sol ou esportivo de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau; usar boné, tiaras, ligas coloridas, tornozeleiras, pulseiras, colares, “piercings” ou outros adornos; dobrar short ou camiseta; mascar chiclete ou similares; deixar de cortar o cabelo na forma regulamentar ou tingi-lo com cores diferentes das que existem naturalmente; apresentar-se com barba, ou bigode por fazer, frisos, letras, desenhos nos cabelos e em sobrancelhas e costeleta fora do padrão; sentar-se no chão estando uniformizado, dentre outros. As proibições são acrescidas da expressão “nos CEPMG ou quando uniformizados”, evidencia a extensão do controle imposto sobre o corpo e a mente dos sujeitos, mesmo fora dos muros dos colégios, capturando-se, assim, as subjetividades dos discentes.

O controle não se restringe aos estudantes, pois afeta toda a comunidade escolar, conforme especificado no art. 134, que esclarece a composição de tal comunidade: “A Comunidade Escolar é formada por seu corpo pedagógico, administrativo, discente e pais ou responsáveis”. Desse modo, os professores também estão submetidos ao disciplinamento e sanções. A Seção II, que trata dos deveres e vedações da comunidade escolar, estabelece que ela deve “zelar pelo bom nome do CEPMG, procurando honrá-lo com adequado comportamento social e conduta irrepreensível” (Art. 138, inciso X). O art. 139 busca interferir, inclusive, a vida social dos professores, ficando proibidos: a participação em proselitismo religioso, político-partidário ou ideológico, em qualquer circunstância (inciso II); a escrita e/ou publicação de artigos ou entrevista sem autorização do comandante diretor; a

ingestão, consumo, uso, transporte, preparo ou venda de bebida alcoólica (inciso VI), dentre outros.

No capítulo II, parágrafo 3º, item XXI, consta: “Promover capacitação aos docentes com vistas a conscientizá-lo da necessidade de trabalhar as habilidades e competências em suas disciplinas, visando alcançar o sucesso do aluno”. O item esclarece que os professores precisam ser conscientizados, mas não esclarece como será feito esse esclarecimento, para buscar o sucesso dos estudantes, parece ocuparem funções subalternizadas.

Em Goiás, o desejo de desvincular a práxis dos professores da política e de movimentos organizados associa-se à ideologia coronelista e dos militares em relação à formação de indivíduos obedientes, dispostos a negarem sua condição de sujeitos da história. Reconhecida a importância dos professores na formação das novas gerações, recai sobre eles, imposição da ideologia das classes dominantes e o desejo dessas de reprodução de seu ponto de vista, de seu modo de conduzir a sociedade. Recorro a Marx (2001) que esclarece, em todos os tempos, a ideologia é sempre a da classe dominante. A ideologia é a base do pensamento da sociedade de classe e o espetáculo ideológico é a forma de materializar essa ideologia.

Nesse sentido, por um lado, ocorre a rejeição, incertezas, dúvidas e por outro, a espetacularização dos colégios militarizados de Goiás, onde “o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real”, conforme narra Pinheiro (2016, p. 56).

A segunda e maior parte do Regimento, no entanto, é dedicada às normas cívicas de respeito e continência aos símbolos nacionais e aos militares, do uso de distintivos e insígnias e de Procedimentos Padrão Administrativo (PPA)⁸¹ desenvolvidos nos colégios militarizados. No total, 70 artigos (art. 195 a 265) buscam trazer para os colégios públicos, normas, procedimentos, comportamentos, ações e práticas dos quartéis militares e submeter estudantes, professores e servidores administrativos à cultura militar. O art. 195, parágrafo 2º reforça a transposição dessa cultura:

⁸¹ O Procedimento Padrão Administrativo (PPA), condensa o esforço despendido por policiais e bombeiros militares, professores, equipe pedagógica e setor administrativo da Seduc, lotados nos Colégios Estaduais da Polícia Militar (CEPMGs). Esses valiosos profissionais promoveram um exaustivo levantamento de informações e das melhores práticas pedagógicas e administrativas, com vistas a garantir maior organização às atividades desenvolvidas nas escolas geridas pela PMGO. O PPA visa, entre outros: a formalização do conhecimento; maior padronização dos processos; controle mais efetivo dos resultados; maior harmonia entre os diversos setores da administração escolar; diminuição de custos e corte de desperdício de esforços; auxílio na tomada de decisões; otimização e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem.

Fonte: <http://www.cepmg13demaio.com.br/wp-content/uploads/2018/10/PPA-Final.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

§ 2º - As demonstrações de respeito, cordialidade e consideração, que são praticadas pelos alunos do CEPMG para com os militares da PMGO, são estendidas também aos Integrantes das Polícias Militares de outros Estados, Forças Armadas, Corpo de Bombeiros Militares e as Nações Estrangeiras.

O art. 200 esclarece que ao se direcionar a um militar, professor, funcionário civil e autoridades em geral, o aluno deve sempre usar o tratamento “Senhor” ou “Senhora”. Por fim, os art. 204 a 215 instruem os estudantes sobre o uso obrigatório, sincronizado, ríspido e orquestrado da continência aos militares e aos símbolos nacionais.

A terceira parte do Regimento Interno dos CEPMG (Art. 267 a 279) apresenta a Diretriz Geral de Conduta (DGC) dos estudantes. Nesta, o art. 267 orienta sobre obediência rigorosa às exigências da coletividade da Polícia Militar (inciso I); manter apresentação pessoal irrepreensível e postura elegante (inciso X); uso de adereços ornamentais, como gargantilhas, pulseiras, tornozadeira, óculos escuros, etc. O art. 268 se dirige especificamente às alunas, e esclarece que elas “poderão usar brincos discretos que não fujam a extensão inferior da orelha (sendo proibidos brincos que fiquem pendurados). Poderão ainda, usar um anel prateado ou dourado em cada mão (com exceção do dedo polegar) – no máximo com 0,4 mm de espessura.” O art. 277 é específico para os alunos do sexo masculino e determina o corte de cabelo padronizado para eles: “a parte inferior (nuca) e lateral do crânio, à máquina n.º 02 (dois); e para a parte superior do crânio a máquina n.º 04 (quatro). § 2º - O “pé do cabelo” deverá ser feito com o bico da tesoura contornando todo o friso (lateral e nuca) e os acertos deverão ser feitos com a navalha.” O art. 277, parágrafo 4º ainda determina que “O corte do cabelo deverá ser feito de quinze em quinze dias ou quando este apresentar tamanho superior ao padrão determinado”.

Nos três colégios observados, gestores e coordenadores civis apontam intervenções pedagógicas, de diálogo, atividades de incentivo à inclusão, conversas e sensibilização em parceria com as famílias como medidas de sensibilização e de disciplinamento dos estudantes e que somente em casos extremos é solicitada alocação do estudante em outra unidade escolar. Por outro lado, os comandantes-diretores e coordenador pedagógico com atuação nos colégios militarizados afirma que, se não houver adaptação dos estudantes e alinhamento junto às famílias, pode ser aplicado o Termo de Adequação de Conduta (TAC), documento que visa o ajuste da conduta do estudante à doutrina militar e que tem como finalidade, que o aluno se adapte às normas do Estabelecimento de Ensino” (Art. 154). Os estudantes que não se adaptam ao modelo militar de ensino ainda são submetidos, além das normas e regras disciplinares do Regimento Interno, à instauração de

Procedimento Padrão Disciplinar (PAD) e ao Conselho Disciplinar, sendo que depois desses, é dada a eles a opção de buscar outra unidade escolar para estudar ou ser compulsoriamente transferidos para outro colégio, podendo “no prazo de 05 dias úteis, apresentar recurso ao comandante do CEPMG, caso não concorde com as deliberações emitidas”(Goiás, 2018, p. 160).

Mas não é somente a rigidez disciplinar que diferencia os três modelos de colégios da Rede pública de ensino de Goiás. Estudos de Alves e Ferreira (2020, p. 6) apontam que “as narrativas dos professores indicam que se estabeleceu uma diferenciação entre as escolas militarizadas e as escolas da rede estadual” favorecida por meio da agilidade dos órgãos públicos, municipais e estaduais para atender aos pedidos do comandante-diretor da escola e fornecer o necessário para que a escola funcione e maior acompanhamento escolar dos filhos pelos pais e responsáveis, condições indispensáveis para um bom funcionamento da escola e do sucesso escolar dos estudantes. Registro aqui, um aprofundamento sobre um aspecto essencial da educação para a classe trabalhadora: a gratuidade do ensino público.

A gratuidade do ensino público em todos os níveis e graus de ensino, o Plenário do STF, ao julgar o Recurso Extraordinário 500.171, Processo nº 2009.81.00.006276-4 de 10 de julho de 2009, afirmou que o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais não discrimina os níveis de ensino, sendo indevida a cobrança de mensalidade para quaisquer níveis, desde a Pré-Escola até o doutorado. No acórdão do Ministro Ricardo Lewandowski, os princípios da gratuidade dos estabelecimentos oficiais e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola devem ser conjugados de modo a não comportar exceções.⁸² Para o ministro Ricardo Lewandowski, “a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, quando a concebe como um direito social (Art. 6º) e direito de todos (Art. 205), que, informado pelo princípio da universalidade, tem que ser comum a todos”. O ministro afirma que “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, conforme se lê no caput do art. 206, IV, configura um princípio que não encontra qualquer limitação, no tocante aos distintos graus de formação acadêmica.”

No caso da cobrança da taxa voluntária nos colégios militarizados de Goiás, o Ministério Público emitiu Recomendação Conjunta nº 01/2018 - MPGO/CEPMGO,⁸³ aos Diretores de Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás e aos integrantes das associações de pais e mestres que se abstenham de vincular a prestação do serviço

⁸²Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/despacho117294/false>. Acesso em: 01 set. 2024.

⁸³Disponível em: https://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2018 dez. 19/17_15_34_569. Acesso em: 01 set. 2024.

educacional nas referidas unidades de ensino ao pagamento de taxas ou contribuições. Para tal posicionamento, o MP/GO considera que:

Ministério Público do Estado de Goiás tem recebido inúmeras denúncias no sentido de que os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás estariam vinculando a prestação do serviço educacional ao pagamento de taxa de matrícula ou mensalidade, bem como submetendo os estudantes inadimplentes a constrangimentos;

Tais cobranças são ilegais e abusivas à luz dos artigos 206, IV e 208.1, da Constituição da República e artigos 3º, I e VI, 4º, I, da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e artigo 156, da Constituição do Estado de Goiás, que prevêem expressamente a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 24/10/2018, no bojo da Ação Direta de Inconstitucionalidade 5082, que considerou válida e constitucional a cobrança de mensalidade nos colégios militares geridos pelo Exército não se aplica aos colégios da Rede Pública estadual de ensino geridos pela Polícia Militar, mas sim às unidades de ensino que integram o sistema de ensino militar, voltado à formação de quadros do Exército brasileiro - prevista na Lei Federal nº 9.786/99 e na Portaria nº 42/08 do Comando do Exército (Goiás, 2018, s/p).

Nesse sentido, o MP/GO/CEPMGO determina que os CEPMG

se abstenham de vincular a prestação do serviço educacional (incluindo a efetivação de matrículas, frequência às aulas, acesso a quaisquer serviços ou atividades letivas) ao pagamento de taxas ou contribuições;

2. acompanhem efetivamente o procedimento de matrícula para o ano de 2019 e subsequentes, objetivando garantir a não ocorrência da referida vinculação;

3. afixem, em local visível da unidade escolar, aviso reforçando o caráter voluntário da contribuição às associações de pais, mestres e funcionários e a gratuidade de todos os serviços prestados pela escola (Goiás, 2018, s/p).

Embora considerada inconstitucional, a cobrança de contribuições mensais voluntária nos CEPMG continua a ser praticada e reconhecida pelo Comando de Ensino da PM/GO e da própria Seduc/GO e tem expropriado o direito dos estudantes conforme registrado na fala dos pais/responsáveis abaixo.

Minha filha mais velha, a M.E., estudava no CEPMG, distante da minha casa dois ônibus e um terminal, pois moramos no setor Vila União, em Goiânia. Ela estudou lá todo o ensino médio. Todo final de ano era uma novela, quando chegava a data de renovar a matrícula para o ano seguinte. Os pais faziam fila para negociar a dívida das mensalidades para poder renovar a matrícula. Cada pai fazia uma negociação diferente, mas tinha que pagar. Eu não pagava, brigava, dizia que a escola era pública e que eu já pagava meus impostos para ter o direito de estudar numa escola pública. Por fim, pra liberarem o certificado de conclusão do Ensino Médio da M.E., não foi diferente. Quiseram me cobrar os valores atrasados e mas eu disse que não tinha condições e que se quisessem, o dinheiro que eu tinha era R\$ 100,00 . Paguei esse valor e liberaram o documento. Acontece que depois de um tempo, meu filho mais novo precisou sair da rede municipal de Goiânia e ir para o Ensino fundamental II fase (6º ao 9º ano), ofertado na rede estadual de Goiás. Como o

colégio mais acessível era o colégio militar, fiz a matrícula do meu filho J.V. pelo sistema da seduc/GO. Quando fui confirmar a matrícula na secretaria desse colégio, me perguntaram se algum filho meu já havia estudado lá. Respondi que sim e percebi que algo estava errado. Fui convidado para a sala do comandante diretor do colégio e ele me disse que sentia muito, mas não tinha vaga para meu filho, pois eu não contribuía com a escola. Mesmo com insistência, não consegui realizar a matrícula do J. V. e precisei procurar outro colégio para ele (Familiar 1).

Minha filha T. D. estudou no colégio militar, em Aparecida de Goiânia, do 6º ao 9º ano. Ela estudou lá de 2016 a 2020. Ela nunca gostou de estudar lá. Não gostava do uniforme, achava brega e quente. Mas a gente que é mãe quer o melhor pros filhos. No encerramento do ano, pra renovar a matrícula, os pais faziam uma filha bem grande para negociar os atrasos. Eu ganho um salário mínimo na carteira e não era todo mês que eu pagava. A gente negociava com a secretária da escola ou com a coordenadora numa sala fechada. Fazia um acordo e pagava o que podia. Teve uns anos que eles davam um carnê com as mensalidades de cada mês, para pagar o ano todo. Tirei a T. D. de lá quando ela terminou o 9º ano porque ela não queria mais ficar lá (Familiar 2).

Os comandantes-diretores dos colégios militarizados alegam que as contribuem para a realização de melhorias no espaço físico e da estrutura escolar, mas ressaltam o caráter voluntário, o que nos faz refletir: se as contribuições são responsáveis por proporcionar melhorias nos colégios militarizados, logo, tais melhorias não chegam nos colégios civis, onde os gestores e professores são proibidos de cobrar qualquer tipo de taxa dos estudantes.

Quadro 31 – Visão dos gestores sobre a cobrança de contribuição voluntária no CEPMG

Questão: Como o senhor avalia a contribuição mensal voluntária dos estudantes nos colégios militarizados?	
Grupo gestor do CEPMG	Grupo gestor dos CTP e CEPI
Acho muito interessante. Através dessa contribuição muitos benefícios são realizados (CD1)	Temos que melhorar, em muitos aspectos, físico, do prédio, etc. Se pode cobrar em um colégio, porquê não pode cobrar no outro? (D2).
Necessária para garantir o diferencial (CD2).	Os diretores dos colégios públicos sabem que recebemos poucas verbas para atender a demanda financeira de manutenção física e pedagógica. Não podemos cobrar um real dos estudantes porque somos denunciados na secretaria de educação (D3).
Acho regular (COORDM1)	A gente sabe que os colégios militares são os melhores da Rede em questão de estrutura física e ainda recebem verba diferenciada. Discordo dessa situação (Coord1).
	Eu discordo. Se cobra mensalidade não é pública (COORD2).
	Não acho certo os pais pagarem para estudar em escola pública, mas sei que esse dinheiro ajuda muito as escolas porque recebemos valores bem pequenos distribuídos em parcelas ao longo do ano. Mas se deixa cobrar nos colégios da polícia, então os outros tem o direito também (COORD3).
	Eu penso que se é voluntária, não pode apreender documento de aluno que não pagou as mensalidades. Conheço casos dessa natureza (Coord4).

Fonte: Construção da autora, a partir das respostas dos gestores obtidas no questionário, 2024.

A cobrança da taxa mensal voluntária nos CEPMG é controversa, conta com defensores mas também com posicionamentos contrários.

Eu sei que a cobrança é errada, por que a escola já é pública. Mas se o estado não

cuida das escolas, a gente tem que cuidar, não é? Eu pago todo mês porque vejo que a escola está investindo o dinheiro na escola, nas salas. Tem ar condicionado, escola limpa e o povo que atende a gente é educado. Achei bom demais quando meu filho foi sorteado pra ir pro colégio militar. Não sei por que esse povo fica reclamando. Se não quer pagar, não vai pra lá. Procura outra escola pra estudar (Familiar 3).

A análise das vozes do familiar aponta a complexidade dessa contribuição. Por um lado, eles defendem o pagamento da contribuição mensal, apontando melhorias na infraestrutura escolar, oferta de condições térmicas e estruturais para os estudantes e de aulas de reforço para os filhos. Por outro lado, os grupos contrários a esta prática apontam que o pagamento da taxa aumenta os custos com a educação dos filhos, promove discriminações, constrangimentos, exclusões e ausência de transparência com a aplicação dos recursos arrecadados.

Enfim, ao analisar os dados empíricos à luz dos teóricos, constatam-se formas de expropriação do direito à Educação, por meio de: a) condições de acesso, ingresso e permanência diferentes nos colégios militarizados, como estrutura física, disciplinar e pedagógica diferentes nos colégios civis; b) padronização racial, estética e moral dos estudantes nos colégios militarizados; c) cobrança de mensalidades; d) ausência de participação dos sujeitos na tomada de decisão dos processos escolares e educativos; e) pelas condições materiais de (re)produção da vida humana (sociais, econômicas, educacionais e culturais) que culmina na manutenção das condições estruturais necessárias ao sistema capitalista.

Assim posto, afirmo que a política de militarização da escola pública, além de expropriar e promover uma distinção entre os estudantes, professores e colégios, por receber recursos financeiros diferenciados, introduz uma ideologia e a crença de superioridade dos militares, gera medo, sujeição e obediência na escola. Atos e ações forjam a crença de que a presença dos policiais na escola gera segurança, como se a escola pública existisse à parte da sociedade. Assim, afirmo a tese de que colégios militarizados de Goiás expropriam o direito à educação dos estudantes de Ensino Médio e ferem o princípio constitucional de gratuidade, diversidade e liberdade de aprender da pessoa humana. Afirmo a intencionalidade da expropriação do direito à educação por meio da subtração das condições materiais de (re)produção da vida humana (sociais, econômicas, educacionais e culturais) que culmina na manutenção das condições estruturais necessárias ao sistema capitalista, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 32 - Formas e ações de expropriação do direito à educação nos CEPMG

Expropriação dos estudantes do Ensino Médio do direito à educação pública decorrente da política de militarização dos colégios da Rede Pública em Goiás?	
Expropriação pelas condições sociais e econômicas	• Reforça a dualidade do ensino e a manutenção de classes sociais em dominantes e dominados, abastados e trabalhadores; • Determina o lugar social dos estudantes trabalhadores na sociedade; • Aprofunda a divisão social e a diferenciação econômica e social dos estudantes;
Expropriação pela organização administrativa organizacional	• Ocorre pela legislação estatal, pelo Regimento Interno e pelas diretrizes pedagógicas e operacionais da Seduc/GO que diferencia os CEPMGs dos demais colégios de Ensino Médio de sua Rede; • Pela adequação dos CEPMGs por meio de portarias, resoluções, regimento, atos e ações • Ocorre pelos adoção de programas, projetos e eventos de treinamento; • Criação de uma Superintendência de Segurança Pública e órgãos Militares; • Expediente e ações que desconfiguram a gestão democrática;
Expropriação pelas relações sociais e estereotipação nos colégios	• Pelas ações que interferem nas subjetividades dos estudantes e dos docentes; • Atos que imprimem controle físico e simbólico; • Presença dos policiais armados dentro dos colégios; • Uso obrigatório da agenda corporativa militar; • Designação do comandante-diretor dos colégios; • Uso obrigatório de insígnias, distintivos e uniforme diferenciado dos demais colégios da Rede pública de Ensino; • Medidas punitivas, comportamentais, estéticas e coercitivas próprias e distintas dos demais colégios da Rede pública de Ensino;
Expropriação em decorrência das condições de acesso, ingresso e permanência	• Cobrança de contribuição mensal voluntária; • Violação do princípio de gratuidade do Ensino Público; • Fechamento do turno noturno em algumas escolas; • Naturalização da redução nas matrículas de Ensino Médio; • Diferenciação de investimento do Governo Estadual na estrutura física dos colégios e no pagamento de policiais militares; • Padronização condutas dos estudantes dentro e fora da escola; • Instrumentalização do corpo e mente dos estudantes;
Expropriação pela divisão da Rede de ensino	• Implementação de concepções diferenciadas no sistema estadual de Goiás; • Valorização da cultura dos CEPMGs transpondo-a para colégios civis; • Quebra de isonomia entre colégios e escolas públicas; • Desconfiguração e reconfiguração das funções sociais da escola; • Transferência compulsória de estudantes e profissionais que não se adaptaram.

Fonte: elaboração própria, 2025.

No tópico seguinte aprofundo o direito à educação e as finalidades da escola e da educação escolar com vista a formação de uma sociedade democrática, plural e humana.

4.5 – Finalidades da educação escolar

Nesta seção, procuro registrar o movimento acadêmico intelectual da desconfiguração e reconfiguração da função social da escola à luz da expropriação do direito à educação.

As ações e os discursos políticos ordinários sempre tendem a deslocar as finalidades da educação para questões decorrentes de decisões técnicas e administrativas, orientando para a criação e implantação de políticas educacionais voltadas para o cumprimento de diretrizes e

direcionamentos de organismos internacionais, conforme aponta Silva (2002) e Libaneo (2012). Propostas externas efantasiosas, quase sempre, estão distantes das realidades vividas pelos discentes e docentes na escola. Mas, afinal, qual é a finalidade da educação escolar?

Trabalhando nas escolas pública estadual e municipal de Goiás, pude perceber o discurso e as ações de estudantes e de suas famílias em busca de conhecimento que possam melhorar suas vidas. Entendi que expropriação, reprodução e desconfiguração da escola são categorias e formas de ser da militarização. Entendi que a expropriação significa destituir o sujeito do usufruto de seu direito, que a expropriação ocorre quando eles são impedidos de usufruir de um direito adquirido e assegurado pela legislação estatal e estadual. Entendi que a reprodução ocorre de forma legitimada pelo poder público, por meio de discursos de legitimação, de ações tácitas de gestão do inconsciente da sociedade.

Essa ação conjunta de desconfiguração da escola e de reprodução dos mecanismos conservadores de dominação contribui e, ao mesmo tempo alicerça a reconfiguração da escola baseada em valores próprios da cultura militar, conforme registrado na visão dos gestores e dos estudantes sobre as finalidades da escola, a seguir.

Quadro 33 – Finalidades da escola e da educação escolar na percepção dos sujeitos dos 11 colégios

Estudantes dos CTP e CEPI	Educação muito boa, a melhor coisa da escola são os professores, mas a escola em si não tem estrutura para ficar aberta por não ser confortável e não ter verba, as refeições por exemplo, poucas vezes na semana e uma coisa boa e que todos comem, durante os intervalos não temos onde ficar, um lugar mais "confortável" e para uma escola em tempo integral isso é muito errado (AC19).
	A escola é boa. Mas tem dias que fica difícil suportar o calor e a fome. Sei que os professores querem que a gente seja pessoas boas, respeitando todo mundo. Eles falam isso pra gente todo dia kkkk (AC15).
	O colégio, por muitas ocasiões, não possui infra-estrutura boa o suficiente para a realização de eventos e até mesmo o conforto básico que deve ser presente em sala de aula. Não é permitido aos alunos trazerem o seu próprio lanche, sabendo que não é sempre que os alunos podem ou gostam dos alimentos oferecidos ao longo do dia (AC21).
Estudante dos CEPMG	Aprendi que policiais foram feitos para tomarem conta de situações que condizem a respeito de ética da sociedade, não para lidarem com adolescentes, jovens e crianças em um ambiente escolar. O despreparo deles é nítido em qualquer situação (AM2).
	Os policiais não só se preocupam com a nossa conduta e disciplina acadêmica como também com a conduta e disciplina fora da escola. Alguns aconselham e dão lições importantes para que possamos estar levando na vida, outros são mais distantes (AM3).
	Acredito que deveriam verificar se eles realmente possuem a capacidade de lidar com crianças e adolescentes, ao invés de tratar os alunos como uma bando de penitenciários. Às vezes é usado palavras verbais e ações com muita brutalidade, podendo afetar a saúde mental dos alunos, resultando em traumas sem necessidade, já que a escola deveria ser um lugar acolhedor e por ser militar ter mais segurança, não causando insegurança aos jovens (AM21).

Coordenador Pedagógico civil	Os policiais ajudam na disciplina dos alunos para que os professores possam dar aula (COOM1).
	Esse colégio tem uma equipe de grande qualidade e estudantes que merecem um olhar mais atento por parte do estado, no que diz respeito aos desafios aqui apresentados. Apesar de tantos desafios a nossa equipe tem buscado resultados cada vez melhores para a educação de nossos estudantes (COOD2).
	A escola tem a finalidade de formar os alunos para conviver de forma amigável e respeitosa aqui dentro e na sociedade (COOD).
Coordenador Pedagógico militar	Os policiais ajudam na disciplina dos alunos para que os professores possam dar aula (COOM1).
Diretor civil	Temos uma meta determinada pela Seduc a alcançar e estamos trabalhando diuturnamente para cumprir esta meta. Tem sido dias de muita luta e dedicação. Sábados domingos e feriados... não escolho dia nem hora para trabalhar e faço com zelo. Embora tenha mais dificuldades do que o contrário, eu amo tudo o que faço e sei que os resultados virão. Penso que nossa classe, a de professores, precisa ser mais bem reconhecida pelo governo, pois a responsabilidade é muito grande. Um país, pra ser desenvolvido, deve depositar na Educação total apoio no sentido do reconhecimento financeiro para que os professores exerçam suas atividades com a tranquilidade de que ao final do mês ele terá, ao menos, o suficiente para garantir o bem estar a sua família que é nosso bem maior. Trabalhar preocupado porque não terá como pagar as contas mensais traz um enorme prejuízo para a prática educacional. Mas eu estou feliz em poder contribuir para que o processo educacional no colégio onde trabalho atinja todas as metas e que nós consigamos ser mais gentis e amigos uns com os outros. Dentro e fora da escola (D3).
	A finalidade da educação é ajudar os estudantes a superar as dificuldades da vida, formar para serem bons cidadãos. o trabalho eles devem escolher na faculdade ou em cursos profissionalizantes (D4).
Comandante diretor	Os policiais contribuem para um ambiente escolar seguro, mais disciplinado, o que favorece o processo ensino aprendizagem (CD1).
	A cada ano a conduta dos militares que atuam nas unidades militares está passando por melhorias. Atualmente existe uma preocupação com a preparação do quê e como serão as abordagens dos militares no ambiente escolar (CD2).

Fonte: Elaboração da autora, a partir do questionário aplicados pelo Google Forms, 2024.

Na análise das falas dos sujeitos que formam o grupo gestor tanto dos CTP e CEPI quanto dos CEPMG, externalizam as matrizes de formação e de sua perspectiva de sujeito, de sociedade e de educação. Os policiais defendem a escola como lócus de internalização de princípios moralizantes como cidadania, civismo e patriotismo, enquanto os coordenadores e diretores das escolas civis primam pela formação consciente, crítica e reflexiva. Por sua vez, os estudantes apontam ideias ambíguas, mas concordam que a gestão das escolas deve ser de professores. A expropriação dos direitos sociais e educacionais ferem o princípio constitucional da diversidade racial, da cultura e de gênero.

A riqueza cultural, racial, regional do Brasil foi reduzida a procedimentos padrão, coques altos, cabelo aparados na altura nº 02 da máquina de corte de cabelo, proibições de manifestações da individualidade e de expressões de grupos. Expropria-se o direito à educação como estratégia de manutenção das estruturas da sociedade capitalista. Foca-se na gestão gerencialista e neoliberal das escolas como se essas fossem empresas e tratam os estudantes como consumidores, alinhando-os às exigências do mercado, do capital. Enfim,

submetem a escola pública aos interesses e ideologias dos coronéis e militares.

Urge dizer que, apoiando em Mézsáros (2008), Saviani (1984) e Frigotto (2012), defendo uma escola que prime pela formação integral, de estímulo ao pensamento crítico, integração tecnológica, currículos contextualizados, olhar atento às diversidades, criação de espaços inovadores e de incentivo ao trabalho como princípio educativo, Ramos (2004) e Frigotto (2004), que forme seres pensantes, cidadãos conscientes das possibilidades que a educação pode proporcionar, para “construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo liberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. [...] Educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (Mézsáros, 2008, p. 13). Defendo o papel do Estado na garantia da educação gratuita e democrática, pautada nos princípios de liberdade e diversidade, mas também de respeito e cidadania.

Em tempos de neoliberalismo, de mercado de trabalho seletivo e restrito, a escola tem assumido, ora uma perspectiva gerencialista meritocrática, com a transmissão de habilidades e competências socioemocionais necessárias para que os sujeitos atuem de forma competitiva, ora uma perspectiva de formação humana integradora, que valorize conhecimentos historicamente produzidos (Saviani, 2007) e cultura, trabalho, ciência (Frigotto, 1999).

Nos últimos dez anos (2014-2024), o Ensino Médio sofre as investidas de políticas neoliberais conservadoras voltadas para demandas empresariais que tem desqualificado a escola pública e submetido os estudantes a uma formação aligeirada e desprovida de qualidade, criticidade e oportunidades. Nesse contexto político, organizações privadas e a extrema-direita, principalmente relacionadas às pautas da Escola sem Partido, militarização das escolas e educação domiciliar, avançaram e fazem pressão sobre a escola pública. Destaco ainda, que “os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários, Silva (2008, p. 233)”.

Nesse cenário de dualidade educacional, com a oferta de uma escola para pensar - para os ricos - e de uma escola que ensine a trabalhar - para os pobres - conforme (Libâneo, 2012), emergem propostas conservadoras orientadas para a formação profissional integrada ao Ensino Médio e prosseguem em disputas, em torno de uma proposta de reestruturação desse nível de ensino, contidas tanto no PL 6.840/2013, aprovação da Lei 13.415/17 e a Lei Federal 14.945/2023. Advindas desde anos 1990, crescem as tendências de pautas conservadoras associadas às políticas públicas educacionais que culminaram na privatização, terceirização e na militarização de escolas públicas de Educação Básica no país.

Em Goiás, a cultura coronelista conservadora engendradora contribui para o pioneirismo da entrega de escolas públicas de Educação Básica para o comando da Polícia Militar, cujas características principais são a rigidez disciplinar, a segregação dos estudantes que não concordam com o regimento e a diferenciação da rede de ensino, que passa a ter uma superintendência para tratar dos colégios militarizados, o que demanda mais recursos e pessoal para atuarem na escola militarizada.

Nesse cenário, e diante da necessidade de trabalho e de formação profissional para a juventude, urge que essa não se torne treinamento puro e simples, mas assegure apropriação de conhecimento sistematizado junto com a formação crítica e política dos estudantes. Paulo Freire (2015), nos lembra que a formação do sujeito deve contemplar a autonomia, a reflexão, a crítica, o direcionamento para o destino do próprio sujeito e de sua individualidade. Portanto, cabe à escola, formar o cidadão solidário, ético, propositivo e participativo por meio da construção de conhecimentos, atitudes e valores éticos e humanos.

Por sua vez, os estudos de Saviani (2007), afirmam que o objetivo da educação é a formação humana, e que cabe à escola formar para a libertação, para a comunicação e para a transformação. A escola tem uma função pedagógica, social e política a ser desempenhada “defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (Saviani, 1995, p. 65).

Além dos princípios, fins e objetivos da Educação Básica prescritos pela Seduc/GO, o subsistema de ensino militarizado de Goiás aponta 25 outras finalidades para o Ensino Médio. Dentre as quais, destaco: a) ofertar formação necessária para preparo para o exercício da cidadania, resgatando civismo, patriotismo, urbanidade e cooperação mútua; b) respeito à pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade e c) imprimir cunhos cívicos e humanísticos na formação do educando, demonstrando o movimento voltado para a formação dos estudantes baseados na cultura militar.

Observa-se, aqui, a existência de duas perspectivas no Ensino Médio na Rede estadual pública de Goiás: dos militares, que advogam formação pautada nos princípios da educação militar conforme descritos no documento *Projeto de Nação dos Militares – o Brasil em 2035* e dos neoliberais na perspectiva empresarial, mediante Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), o que nos faz refletir sobre a finalidade da educação escolar.

As discussões sobre as finalidades da educação escolar suscitam debates e expõe a luta de classes de grupos políticos, militares, neoliberais e de instituições e governos. De acordo

com o Plano Plurianual (PPA) proposto pelo governo de Goiás por meio de sua Secretaria de Educação para o período 2020-2023, o eixo denominado *Educação Plena* “tem o intuito de garantir o acesso e permanência a uma Educação Básica de qualidade e promover o desenvolvimento do cidadão goiano criando oportunidades para geração de trabalho, emprego e renda” (Goiás, 2020, p. 337). Para tanto, aponta dois caminhos: educação para a cidadania e educação para o mercado e aponta o caminho a ser seguido pela escola:

a escola deve “garantir o aprendizado por meio do acesso e permanência a uma Educação Básica de qualidade, transformadora, emancipadora e inclusiva, que atenda as demandas do mundo contemporâneo e propicie o exercício pleno da cidadania.” (*Ibid.*, p. 37) e “Promover o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e empreendedoras, indutoras de inovação e desenvolvimento regional que resultem em oportunidades para geração de trabalho, emprego e renda.” (Plano Plurianual (PPA) *Ibid.*, p. 338),

Caminhando para finalizar essa tese e amparada na Constituição Brasileira de 1988, no art. 205 que explicita as finalidades da educação pública: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2018), que avaliza três finalidades fundamentais prospectivas para a educação escolar: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Quanto ao *pleno desenvolvimento da pessoa humana* apontado como a primeira finalidade da educação escolar, cabe à escola, propiciar mecanismos, conteúdos, metodologias e currículo que potencializem o desenvolvimento de talentos, aspirações, virtualidades e capacitação dos estudantes para o convívio social respeitoso com os demais cidadãos. Aqui, considera-se como pressuposto, a abrangência da educação escolar no decorrer da vida dos sujeitos cuja ação interfere tanto na vida privada quanto nas interações sociais, culturais e profissionais dos estudantes. Nesse sentido, a escola oferece as condições de desenvolvimento para elevar a qualidade da formação pessoal do estudante, oferecendo um espaço que transcenda a transmissão do conhecimento e que seja acolhedor, respeitoso, e vise preparar e formar o indivíduo cidadão.

Historicamente situada em um contexto democrático, pressupõe-se a consciência da orientação política do Estado ou dos governos, que são detentores de atribuições para a formação do indivíduo-cidadão. No Estado democrático, a formação da personalidade visa preparar cada um, construtivamente, para a coexistência harmoniosa entre as pessoas, seja no convívio cotidiano com outras pessoas, seja na participação eficaz nas comunidades locais,

regionais ou nacionais das quais faz parte. É dever do Estado pautar-se na formação integral e plena das pessoas, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências, capacidade cognitivas, éticas, filosóficas e preparo para o exercício da cidadania, significa que a escola deve contribuir com para a formação plena do sujeito, pela qual o desenvolvimento da personalidade do indivíduo-cidadão só é possível se ele for capaz de conviver, solidariamente, com seus concidadãos e estar apto para construir e preservar os laços afetivos e sociais que unem uns aos outros, seus colegas, sua família e seus concidadãos. Todavia, embora a formação para a cidadania mantenha estreita ligação com a formação cívica, filosófica e ética e seja pautada na observância dos direitos humanos, ela se distancia da preparação para a carreira militar, cuja diretriz formativa é o combate, a defesa, a ordem e a hierarquia.

Nesse sentido, cabe ao Estado brasileiro, como princípio comum, organizar, conduzir e coordenar os conhecimentos, práticas, leis, costumes, artes, projetos criados, conservados e partilhados pelo conjunto da população. Estado e sociedade civil são entes políticos e fazem política de dar a todos, em iguais condições estruturais, econômicas e sociais, o direito de aprender como pressuposto necessário da igualdade de direito e equidade de oportunidades. Neste sentido, a formação para a cidadania requer combater todas as formas de desigualdades, por meio da distribuição justa dos bens produzidos e partilhados na vida econômica e cultural e desprezar o direito de todos à educação, acesso, ingresso e permanência e sucesso.

A educação escolar supõe uma trajetória que leve e eleve o estudante a desenvolver potencialidades que nos humaniza, que nos torne ser social, ativo, criativo e inventivo. Que consiga estabelecer relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Uma escola que trabalha com o princípio da formação humana omnilateral, uma formação do ser ontológico e social com maiores chances de inserção social para usufruir das trocas de bens materiais e culturais e ser capaz de realizar-se como produtor de riquezas materiais, artísticas, estéticas e culturais no processo civilizatório.

4.6 – Considerações parciais

Este capítulo foi organizado em dois eixos centrais: expropriação do direito à educação e função social da escola. Assim, na primeira parte buscou-se analisar amostra dos dados empíricos e a efetividade desse direito na Rede Pública de ensino goiana. Na segunda parte, explicitou as singularidades da política de militarização do Ensino Médio na Rede pública estadual de ensino de Goiás evidenciadas nas vozes e visões dos sujeitos. Permeando

a discussão por meio das categorias analíticas da expropriação do direito à educação e da desconfiguração e reconfiguração da escola da Redepública de ensino de Goiás.

O capítulo refletiu sobre entraves para a garantia do direito à educação aos estudantes do Ensino Médio tendo como base de análise, dados coletados via Google Forms junto aos estudantes da terceira série do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino. Neste, demonstrou-se que a expropriação se materializa por meio de ações e práticas do governo de Goiás, a saber: a) fechamento do turno noturno nos colégios públicos; b) ausência de oferta de alimentação de qualidade aos estudantes; c) militarização dos colégios públicos; d) diferenciação dos estudantes da Rede Pública de ensino entre CTP e CEPI de um lado e CEPMG, de outro; e) negação da gratuidade do ensino e f) desconfiguração e reconfiguração da função social da escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar a premissa de que existe uma incompatibilidade entre o princípio constitucional de garantia de direitos sociais e a proposição de políticas públicas e da legislação estaduais de negação e de subtração dos mesmos, materializada a) nas punições, controle de condutas, medo, cerceamento de liberdade de expressão; b) na direção do desenvolvimento cognitivo dos estudantes para obediência e subordinação; c) na usurpação da lei da gestão democrática na escola e instalação de uma pseudoparticipação da comunidade escolar e f) na articulação da legislação estadual e federal para garantir conteúdos, programas e projetos atrelados ao Projeto de Nação dos militares na formação escolar, por meio do *slogan* de ordem e progresso.

A análise do Regimento Interno dos CEPMG, de Resoluções, do Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica, da legislação goiana e das vozes e visões dos sujeitos revelaram que, apesar do reconhecimento da educação como direito nos documentos normativos, diretrizes e organizacionais do governo, as ações, atos, medidas e práticas da Seduc/GO caminham na contramão dos princípios, fins e finalidades da educação pública apregoada por essa, demonstrado com o fechamento de escolas, a extinção do turno noturno, a queda nas matrículas do Ensino Médio e a cobrança de contribuições voluntárias nos CEPMG.

A análise dos dados empíricos revela, ainda, a desconfiguração e reconfiguração da função social da escola pública militarizada, pois, deixa de ser espaço de ensino e aprendizagens, de experiências e valores democráticos, de criação, invenção e expressão de liberdade, de respeito ao diálogo. A escola pública deixa de ser espaço de proteção social e promoção da diversidade humana e passa a contribuir para o alijamento dos jovens-estudantes trabalhadores, negros, pobres, portadores de necessidades educacionais especiais e pessoas LGBT usuários desse direito.

A dominação-reprodução-expropriação se manifesta assim, por meio de dispositivos de desconfiguração da escola pública (presença da cultura militar, hierárquica e autoritário ambiente escolar), da gestão de sistema (criação de uma Superintendência de Segurança Pública e órgãos militares imbricados com secretaria de Educação) e da gestão escolar (menosprezo pelos conteúdos científicos e ênfase nas condutas individuais), o governo de Goiás tem materializado a expropriação do direito à educação pública em sua Rede de ensino, por meio de uma lógica destrutiva e instrumental, onde o o corpo humano tornou objeto.

Conclui e aponta como resultados, a) o avanço de práticas e políticas conservadoras de caráter ideológico, político e operacional voltada para a Educação Básica pública brasileira; b) a existência de dispositivos jurídicos e legislativos na política goiana que buscam justificar a transferência da gestão dos colégios públicos para a Polícia Militar desse estado; c) o desrespeito aos princípios e finalidades educacionais assegurados na legislação educacional brasileira; d) a configuração e reconfiguração das escolas públicas de Ensino Médio de Goiás, por meio da instalação e legitimação de mecanismos de controle, da quebra da isonomia e da gratuidade do ensino público e, e) a existência de um perfil característico (brancos e pardos) de estudantes dos colégios de Ensino Médio militarizados e f) tratamento desigual por parte das secretarias de educação estaduais em relação às escolas militarizadas.

Considerações finais

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e elegeu como objeto de investigação a política de militarização dos colégios de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino de Goiás entre 2019-2023. Para tanto, assumi os pressupostos do materialismo histórico dialético e suas categorias - totalidade, reprodução e contradição - para dialogar com as categorias do objeto – dominação, gestão, expropriação e desconfiguração – com as quais problematizo essência e aparência dessa política e a efetividade da garantia do direito à educação nesta Rede de Ensino em Goiás.

A formação econômica e social da sociedade brasileira foi marcada por processos de colonização, exploração e escravidão. Temos a marca da dominação, mando e obediência que permeiam as relações sociais e de produção na sociedade capitalista e suas expressões nos movimentos conservadores políticos, partidários e religiosos. A formação social foi marcada por uma totalidade de processo e de mecanismos sociais e econômicos que constituem e são constituídos nas relações sociais e de (re)produção das condições materiais da vida humana.

A análise das transformações ocorridas desde a criação do primeiro colégio militar no Brasil e o processo de militarização da Educação Básica pública evidenciou a proximidade do aparato militar imbricado na educação. Apurou-se a inserção dos militares como agentes públicos indispensáveis à manutenção da ordem estabelecida, o retardo na estruturação e profissionalização do magistério, omissões e demoras das políticas e direcionamentos voltados para a educação, seja por terem finalidades diferentes, seja pelo interesse do poder estatal em garantir o atendimento das demandas capitalistas. Nesse processo, as ações do poder estatal sujeitaram a população a aceitar o fardo e a farda dos militares na escola, perpetuam a dominação de uma classe sobre outra e expropriam o direito dos menos favorecidos em detrimento dos privilégios dos mais abastados.

Neste movimento a educação escolar tornou-se arena política e espaço de disputas de interesses que, ora é direcionada para o atendimento ao projeto de estruturação nacional, de desenvolvimento, de industrialização e de modernização do país, ora é espaço de formação integral dos estudantes filhos das elites, ora fomenta a formação profissional dos trabalhadores.

Durante a análise, constatou o avanço de práticas e políticas conservadoras de caráter

ideológico, político e operacional voltadas para a Educação Básica pública brasileira, do cerceamento da escola e do trabalho docente por meio da política de militarização alinhada a uma agenda conservadora defendida por parlamentares vinculados a partidos políticos e aos militares. Evidenciou que as políticas públicas educacionais têm contribuído: a) para a dominação política dos sujeitos (impossibilidade do sujeito em movimentar-se de maneira diferente que não seja a prestabelecida pela dominação vigente); b) por meio do fomento do poder estatal para o controle das classes trabalhadoras via políticas sociais, discurso e coação dos sujeitos; c) para a dominação econômica (legitimação das relações de riqueza e pobreza, mando e obediência e multiplicação das desigualdades); e d) para a dominação pela estrutura e organização da educação (com a estruturação e implantação intencionalmente planejada de programas e projetos conservadores como a militarização).

As lutas políticas e sociais são marcadas pelo ideário dos neoliberais e conservadores, avanços e retrocessos. Nessas, nota-se o desrespeito aos princípios e finalidades educacionais assegurados na legislação atual e a interpretação de acordo com a conveniência de cada grupo. Observa-se a existência de um processo em curso de desconfiguração e reconfiguração da escola – contratos temporários para professores, ataques à laicidade, à gratuidade e à liberdade de ensinar e aprender, terceirização da gestão, transferência de responsabilidade pela oferta de educação básica pública e precarização dos serviços e bens públicos, dentre outros – alinhado ao desvio das forças policiais de sua função de proteção e defesa da nação, sob a justificativa de oferecer ensino de mais alta qualidade em prédios e estabelecimentos públicos.

Nesse cenário, evidenciou-se que a estrutura organizacional da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, por meio de seus documentos norteadores – Plano Estadual de Educação (2015-2025), Plano Plurianual do Governo Estadual (2019-2023) e Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Seduc/GO – tem contribuído para a legitimação da negação do direito à de mensalidades nos colégios militarizados que fazem parte de sua Rede, evidenciando assim, uma inconstitucionalidade estrutural, o que tem contribuído para a reprodução da cultura de dominação, por meio da articulação das oligarquias goianas e sua aproximação com o ideário de sociedade e de educação defendida no *Projeto de Nação do Militares – o Brasil em 2035*, que defendem o conservadorismo evolucionista, cortes dos direitos e garantias sociais como estratégia de repressão e punição.

A materialidade da reprodução, dos pressupostos oficiais e das concepções e ideias dos intelectuais orgânicos de Goiás – os quais defendem a militarização dos colégios da Rede Estadual – estão pautados na disciplina, hierarquia e obediência voltados para a melhoria nos índices das avaliações externas. A reprodução ocorre também pela criação do subsistema de

colégios militarizados à Seduc/GO e sua subordinação ao Comando de Ensino da Polícia Militar desse Estado que contribui para desconfiguração dessa Rede e reconfiguração estrutural dos 82 colégios públicos de Ensino Médio militarizados.

Amostras de dados da pesquisa evidenciaram a desconfiguração do sistema público de ensino público por meio da entrega da gestão de unidades escolares para a gestão de sua Polícia Militar; do não cumprimento da lei de gestão democrática; da eleição para o gestor escolar de 82 unidades de CEPMGs – nas quais, o gestor passa a ser um militar de alta patente indicado pelo Comando Militar da PM/GO; da não oferta de ensino no período noturno nas unidades militarizadas; da desvinculação dos estudantes e da comunidade escolar nas decisões inerentes ao processo de ensino aprendizagem, da subordinação dos professores aos policiais militares, do uso da violência e da força para a resolução e mediação de conflitos e da defesa de uma educação militarizada ofertada e estendida para todas as unidades escolares.

Os dados também evidenciaram uma nova reconfiguração das escolas públicas de Ensino Médio de Goiás, por meio da instalação e legitimação de mecanismos de controle, da quebra da isonomia da Rede Pública em Goiás, do assujeitamento ao Regimento Interno dos estudantes aos colégios militarizados, das condutas de obediência, disciplina, punição, além das exigências econômicas adotadas nestes colégios, e da sua legitimação, pelo poder estatal. Esses fatos contribuem para expropriar o direito à educação dos estudantes desprovidos de recursos financeiros do estado de Goiás.

Desde a Constituição Federal de 1988 ocorrem manifestações e lutas de grupos em favor da democracia e dos processos que garantem a participação dos sujeitos na maior parte das decisões estatais pela criação de conselhos, observatórios, grêmios, fóruns, colegiados, ações e políticas de participação dos segmentos civis na tomada de decisões. Os interesses dos grupos conservadores capitalistas têm contribuído para a pseudoparticipação dos estudantes, professores e diretores na tomada de decisões. A desejabilidade dos processos democráticos, no entanto, encontra limites nas escolas públicas decorrentes da militarização.

Por sua vez, a análise da estrutura física dos espaços escolares que compõem a Rede Estadual de Ensino Público de Goiás nos revela, por um lado, disparidades de acomodação, desconforto, privilegiamento e entrega dos prédios com melhores estruturas para a gestão dos policiais militares, segregação e divisão dos estudantes em classes sociais. A escola pública deve ser espaço de proteção social de promoção da diversidade humana, pluralidade, diversidade, livre pensamento, liberdade de expressão. Ao militarizar aligia os estudantes trabalhadores, negros, pobres, portadores de Necessidades Educacionais Especiais e pessoas LGBT, usuários da efetivação desse direito.

O discurso de reconhecimento da educação como direito instituído nos documentos normativos, nas diretrizes e organizacionais do governo de Goiás, nas ações, atos, medidas e práticas da Seduc/GO caminham na contramão dos princípios, fins e finalidades da educação pública apregoada por essa Secretaria, pois depara com o fechamento de colégios, extinção do turno noturno, queda nas matrículas do Ensino Médio, cobrança de contribuição, punições, sanções e constrangimento dos familiares que não compactuam ou não conseguem cumprir com as exigências.

Assim, confirmam-se as premissas de que: a) a divisão social dos homens em classes é, ao mesmo tempo, condição para a reprodução e manutenção da estrutura hegemônica de dominação burguesa, para a sustentação da relação de mando, obediência e sujeição e para a continuidade do processo de gradação entre as classes; b) as políticas e ações estatais seguem a lógica de manutenção dos privilégios e de defesa dos interesses da classe dominante, passando para tanto, pela criação de políticas públicas de controle e domínio social; c) os dispositivos jurídicos e a legislação estatal imbricados nas políticas públicas sustentam interesses políticos, econômicos e estruturais capitalistas; d) existência de contradição entre o princípio constitucional de formação humana para a cidadania e ao mesmo tempo, em que prevalecem os interesses corporações militares e e) a expropriação permanente e intencional das condições materiais de reprodução da vida humana que culmina na manutenção das condições estruturais necessárias ao sistema capitalista. Confirmou ainda que ocorre muitas formas de resistências e ações de aceitação da militarização na escolas.

Por fim, confirmo a tese de que a política de militarização dos colégios de Ensino Médio de Goiás exclui os estudantes e fere o princípio constitucional de efetivação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, gratuita, pois desqualifica a diversidade da pessoa humana, define um modelo ético, estético e comportamental de padrão de estudantes. Exclui e priva os estudantes mais pobres economicamente à medida que modifica o valor do financiamento das escolas militarizadas em detrimento das escolas públicas geridas por profissionais civis. E, ainda, a existência de dispositivos jurídicos e legislativos na política goiana que buscam justificar a transferência da gestão dos colégios públicos para a Polícia Militar desse estado e, ao mesmo tempo, confirmam manifestações dos movimentos populares, sindicatos e associações científicas em defesa da escola e do direito à educação.

Estudo porque acredito no poder de mudança. Vou me formar e orgulhar minha mãe. (E38).

Referências

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. *Da privação da liberdade à privação do Direito à educação: a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF*. 2021.Tese. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/45270>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ALFANO, Bruno. *Mesmo sendo 0,1% das escolas públicas, unidades cívico-militares têm orçamento triplicado*. 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/mesmo-sendo-0-1-das-escolas-pblicas-unidades-cvico-militares-tm-oramento-triplicado/i:1557. Acesso em: 25 out.2022.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, 2010.

ALVES, G. Luiz. *A produção da escola publica contemporânea*. Campinas: Autores Associados; UFMS. 2006.

ALVES, José Eustáquio Diniz. *O voto evangélico garantiu a eleição de Jair Bolsonaro*, 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/584304-o-voto-evangelico-garantiu-a-eleicao-de-jair-bolsonaro>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. de A. (Org.). *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2010.

ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O Processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out.2024.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBP AE*, v. 35, n. 3, pp. 633-647, set./dez. 2019.

ANDRADE, Rodrigo Pinto de; SOUZA, Rogerio de Almeida de. A escola como aparelho ideológico do estado na obra de Louis Althusser (1918-1990). *Revista Communitas* v. 7, n. 15, 2023.

ANDRADE Rodrigo Pinto de, SOUZA, Rogerio de Almeida de, ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de

Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQbMZdst6NyV6D/?format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro, IBGE.1943.

BARROSO, Luis Roberto. A democracia sob pressão: o que está acontecendo no mundo e no Brasil. *Revista Cebri*. Ano 1,n. 1. pp. 33-56.Jan-Mar 2022.

BEHRING, Elaine R. *Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo. Editora Cortez. 2003.

BELLE, H. B. M. (2011). Escola de civismo e cidadania: ethos do colégio beta da Polícia Militar de Goiás. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2011.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>. Acesso em: 20 set. 2024.

BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. *Estado e Educação em Louis Althusser: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BEHRING, Eliane. *Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direito*. São paulo: Editora Cortez, 2003..

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, pp. 282-299.2010.

BOTO, Carlota. A educação escolar como um direito humano de três gerações: identidades e universalismos, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 16, n92, 2005

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, v. 5, n.10.2023.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42465/32350>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Coleção Memória e sociedade. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Edição de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. 562p. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. *Nota Taquigráfica do Impeachment da presidente Dilma Rousseff*. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2016/4/EV1704161400.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2ª ed., 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União (DOU). Página 43 da Seção 3 (DOU) de 19 de Julho de 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1136790596/dou-secao-3-19-07-2021-pg-43>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar*. Brasília, 2021. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2009. *Nota Técnica: Plataforma Brasil*. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/resumo_plataforma_brasil.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

BARROSO, Luis Roberto. A democracia sob pressão: o que está acontecendo no mundo e no Brasil. Revista Cebri. Ano 1 / Nº 1 / Jan-Mar 2022. Pags. 33 – 56.

BURITY, Joanildo. *A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao Poder?* São Paulo, SP: Unicamp, 2016.

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução na França*. Tradução

CAFARDO, R; JANSEN, R. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País.

O Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tresvezes-mais-ao-pais,70002473230>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CAMARGO, R. B. *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARTILHA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR, 2021. Um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 26 dez.2022.

CARVALHO, Maria Inez; SALES, Marcea Andrade; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Os sinos dobram por nós: o mundo, o Brasil e as narrativas curriculares dos últimos tempos. In: THIESEN, Juares; ABREU, Rozana Gomes de.(Orgs). O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, v. 1, pp. 53-76, junio 2008.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos e Educação*. Congresso sobre Direitos Humanos. Brasília 30/08/2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*– Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.1996.

COMMISSION EUROPÉENNE. *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe-2017*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications da l' Union européenne. Disponível em: http://publications.europa.eu/resource/ellar/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa-75ed71a1.0003.01/DOC_1. Acesso em: 5 set. 2019.

COSTA, Renata Luiza; SOUZA, Maria Aparecida R., THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes. Materialismo Histórico Dialético em pesquisas de Informática na Educação. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (Org.) *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021 (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 3 maio 2025.

COTRIN, G. *Fundamentos de Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 260); Cultural, 1982a. p.3-21. (Os economistas).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ELIAS, N. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ENGELS, Frederic. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976. Ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO *Conceito de práxis*. 3 de março de 2012. Disponível em: <https://conceito.de/praxis>. Acesso em: 8 set. 2022.

EVANGELISTA, O. .; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 5 maio. 2025.

EXÉRCITO BRASILEIRO, 2019. *Portaria nº 537, de 23 de abril de 2019*. Fixa o número máximo de militares inativos que poderão ser nomeados para prestação de tarefa por tempo certo no Exército e dá outras providências. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020_jul_portaria-537-comandante-exercito-abr2019.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 1979.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2008a.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, F. . A banalidade do mal à luz da sociologia - Considerações sobre a razão militar. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 25, n. 49, 2021. DOI: 10.52780/res.12570. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/12570>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Militarização da educação cria uma linha direta entre escolas para

pobres e prisões. *Jornal GGN*. 10 de março de 2019. Mídia. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/artigos/militarizacao-da-educacao-cria-uma-linha-direta-entre-escolas-para-pobres-e-prisoas/>. Acesso em: 9 abr.2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 144 p.,2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, pp. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 3. ed. v. 1. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico], Chapecó, SC: Argos, 2018.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. *Parecer COCLN – CEE- 18458 N° 1934/2020*. 2020.

GOIÁS. *Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica*. 2022.

GOIÁS. Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO, 2024. Disponível em: <https://GOias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GONDRA, José J. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 519-550, 2000.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs*, pp. 223-244, 1984.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 3.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antônio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/08/04/de-regras-de-quarteis-a-padroao-estetico-escolas-civico-militares-sao-questionadas-mas-ganham-apoio-popular.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2025.

HOBSDBAWM, E. J. E. Sobre História. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA; C. SOUSA; J. V., SILVA, M. A (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, pp. 16-78, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, Lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0219831, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012.

LIMA, L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez. 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 12.ed. 2013.

LOWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, pp. 652-664, out./dez. 2015.

MARTINS. Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o Materialismo histórico dialético e as abordagens Qualitativas de pesquisa*. UNESP. 2006. GT: Filosofia da

Educação/ n. 17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/#:~:text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20de%20P%C3%B3s,18%20de%20outubro%20de%202006>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. *Manifesto Comunista*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global. 1985.

MARX, Karl. *Assim Chamada Acumulação Primitiva*. O Capital, Volume 1, Livro Primeiro, Tomo 2, Capítulo XXIV. Coleção Os Economistas. Ed. Victor Civita, 1984.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Karl Marx [tradução e notas Nélcio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSON, Gisele. *Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais*. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114 jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MEDEIROS, Danyela Martins. Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 2017. 169 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MEDEIROS, Danyela Martisn. Os processos de desprofissionalização docente sob o paradigma formativo dos aparelhos privados de hegemonia. Brasília. PPG. Tese. 2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Josimeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *RBP*, v. 35, n. 3, pp. 594-611, set./dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICELI, Sergio. *A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1988.

MIGUEL, Luis Felipe. *Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, v. 74, Março 2006.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento: Teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, Fernando P. *Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

O GLOBO. Em convenção, Aécio diz que Dilma não concluirá mandato e faz apelo por unidade no PSDB. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/em-convencao-aecio-diz-que-dilma-nao-concluira-mandato-faz-apelo-por-unidade-no-psdb-16667961>. Acesso em: 01 jan. 2025.

OBSERVATÓRIO SOCIAL PECIM. Disponível em: <https://pecim.ibict.br/relatorio-geral/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ODILA, Feranda. 2018. 5 anos depois, o que aconteceu com as reivindicações dos protestos que pararam o Brasil em junho de 2013?—Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2018/06/09/5-anos-depois-o-que-aconteceu-com-as-reivindicacoes-dos-protestos-que-pararam-o-brasil-em-junho-de-2013.htm?next=0001H2899U96N&cmpid=copiaecola>. Acesso em 01/02/2023,

OLIVEIRA, João ferreira de; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. *Jair Bolsonaro (PSL): Análise de Programa de Educação*. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 18ª ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2016.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 43-59, 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

PARECERES DE RUI BARBOSA, 1883. *Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OVKIVo-mIsJ:https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENIDO, A. A. O.; MATHIAS, S. K. O Partido Militar no Sistema Político Brasileiro. *Revista E-legis: Câmara dos Deputados*, 2021.

PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIERRO, Bruno. *Educação para a Democracia*, Pesquisa Fapesp, Ed. 303, Maio 2021.

PINHEIRO, Veralúcia. A espetacularização da educação moral dos Colégios Militares. *Reveli*, Goiânia, v. 8. n. 1, abr. 2016.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular Ltda., 2005.

PONTES DE MIRANDA, F. C. *Comentários à Constituição de 1946*. Rio de Janeiro: Henrique Cahen, v. 4.1947.

QUEIROZ, M. I. P. de. O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969.

REZENDE, M. J. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Mônica da Silva. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/05/2025.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. 1978. Disponível em: <http://www.sociologiaonline.com/wp-content/uploads/2015/08/sobre-o-obvio.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1984.

RODRIGUES, Ana Karolline; MARIANO, João Paulo. *Escolas militares: em Goiás, modelo colhe bons frutos*. 2019. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/escolas-militares-em-goias-modelo-colhe-bons-frutos/>. Acesso em: 2 maio 2025.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e98452, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623698452>. Acesso em: 7 nov. 2022.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e estrutura social*. 2ª ed. São Paulo: Revan, 2004.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

SALGADO, J. C. *Pontes de Miranda e o direito à educação: exposição crítica*. Belo Horizonte: AMLJ, 2010. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/764/282>. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Catarina de Almeida. Políticas e prioridades para educação básica no Distrito Federal: um cenário em construção. In: ADRIÃO, Theresa;, MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?* Meio Eletrônico. Brasília: Anpae, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 29ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

SHIROMA, E. O. ;CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, pp. 427-446, 2005.

SILVA, Maria Abádia da.; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, pp. 188-206, jun/out 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.51884.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores : perspectiva crítico-emancipadora / Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador) SMITH, Adam. *A riqueza das nações - Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas*. Introdução de Edwin Cannan. Tradução de Luiz João Baraúna, Volume II. Nova Cultural Ltda. 1996.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, pp. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

STÁLIN, J.V. *Sobre o Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético*. 1938. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

TADVALD, Marcelo. A reinvenção do conservadorismo: os evangélicos e as eleições federais de 2014. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 16, n. 27, pp. 259-288, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA, A. S. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009 (Coleção Anísio Teixeira, v. 7, 1968).

TEIXEIRA, A. S. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006 (Coleção Anísio Teixeira, v. 9, 1977).

TEIXEIRA, Rafael Saddi. A exclusão dos alunos mais pobres nos Colégios Militares. In: CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (Orgs.). *Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, pp. 67-69. 2016.

THIESEN, Juares; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 17, n. 47. Out/Dez., 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa e Educação*. 1ª ed. [25ª reim.]. São Paulo: Atlas, 2019.

VILLELA, H. de O. S. O mestre sala e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-134. 2016.

VIOTTI, E. da C. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 5. ed. São Paulo: 1987.

WAGNER, Christiane. Arte e Realidade. *Rev. Cult. e Ext. USP*, São Paulo, n. 14, pp.41-51, mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/download/112281/110260>. Acesso em: 7 set. 2022.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*, v. 2. Brasília: UnB, 1999.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – vol. I: Século XVI-XVII*. Petrópolis, RJ. pp. 45-55, 2004.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, pp. 1067-1086, Out. 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UnB/ FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA (2019-2023)”**.

Meu nome é Neusa Sousa Rêgo Ferreira, sou a pesquisadora e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (neusass2012@hotmail.com) e contato telefônico: (62) 98165-9032.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada **“MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA (2019-2023)”** será realizada em seu ambiente de trabalho e tem como **objetivo** identificar e analisar os dispositivos institucionais implantados pela política de militarização das escolas públicas e sua interrelação com os mecanismos de gestão, organização e a garantia do direito à educação básica pública no estado de Goiás e no entorno de Brasília entre 2019 e 2023.

Sobre a sua participação informamos que:

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;
- Sua participação acarreta riscos mínimos de constrangimento, ficando à seu critério responder ou não as questões feitas;
- Haverá sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante não revelação dos nomes dos sujeitos pesquisados e das instituições participantes;
- Haverá a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- A sua participação implica em benefícios indiretos, para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar.

1.2 -Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu.....inscrito(a) sob o RG e CPF abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA (2019-2023)”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Neusa Sousa Rêgo Ferreira, sobre os procedimentos e minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia..... dede 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UnB/ FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE – DO MENOR

O menor está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA (2019-2023)**”. Meu nome é Neusa Sousa Rêgo Ferreira, sou a pesquisadora l e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (neusass2012@hotmail.com) e através do seguinte contato telefônico: (62) 98165-9032. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade de Brasília, no telefone (61) 3107-6194 ou via e-mail: fed@unb.br.

Sobre a sua participação informamos que:

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;
- Sua participação acarreta riscos mínimos de constrangimento, ficando à seu critério responder ou não as questões feitas;
- Haverá sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante não revelação dos nomes dos sujeitos pesquisados e das instituições participantes;
- Haverá a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- A sua participação implica em benefícios indiretos, para a construção do conhecimento acerca da problemática que se pretende investigar.

Se aceita participar da pesquisa, assine no espaço abaixo. Uma cópia do documento ficará com você.

Goiânia,dede 2023.

Assinatura por extenso do menor

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice 3 –Instrumento de coleta de dados do comandante –diretor/diretor escolar



FORMULÁRIO PARA OS COMANDANTE –DIRETOR/DIRETOR ESCOLAR

Prezado(a) Comandante-diretor(a) Escolar e Diretor Escolar,

O presente questionário é parte de uma pesquisa acadêmica de doutorado em Educação em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar os impactos da implementação do modelo cívico-militar de educação na Rede pública de educação básica em quatro cidades do entorno de Brasília, entre 2019-2023.

Sua participação individual e voluntária. Sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas, as quais serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará cerca 30 minutos para respondê-lo. Agradeço muito sua contribuição.

Doutoranda: Neusa Sousa Rêgo Ferreira -matrícula n. 200096249.Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB **Contatos:** Telefone: (62) 98165-9032- e-mail: neusass2012@hotmail.com

Eixo 1 - Perfil/Formação	1.Qual a sua área de formação na graduação? 2.Possui formação específica na área de gestão escolar? Qual? 3.Há quanto tempo atua na função de comandante-diretor/Diretor Escolar desta unidade de ensino?
Eixo 2 Gestão	4. Como acontece o processo de escolha do comandante-diretor escolar? 5. Há formas de participação da comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, professores e administrativos)? Quais são essas formas? Há instâncias de participação dos estudantes na gestão? 6. Como o senhor (a) vê a transferência da gestão escolar da responsabilidade dos professores para a tutela dos policiais? 7. Como o senhor avalia a contribuição financeira mensalidade exigida dos familiares? 8. Como o Senhor avalia a presença dos militares na escola? 9.Como é a relação dos militares com os estudantes?
Eixo 3 Dominação	10. Como a gestão militar avalia as regras do manual do aluno? Comente. 11. Existe alguma orientação por parte da corporação militar quanto às chamadas <i>pautas da esquerda</i> ? 12. Existe alguma restrição ou modificação com relação às atitudes, posicionamentos e aparência dos estudantes?
Eixo 4 Formas de Expropriação	13. A escola possui uma política de acolhimento de estudantes trabalhadores, LGBTs e negros? Qual a percepção do colégio sobre o acolhimento destes estudantes? 14. Como o Colégio resolve os casos de não adaptação dos estudantes ao ambiente cívico-militar? Que sanções os militares aplicam na desobediência do estudantes? 15. Quais as funções dos militares dentro da escola pública? 16. Há rotatividade de administrativos, professores e alunos no quadro do colégio? Se sim, o que explica essa rotatividade? (Somente para o diretor).
Eixo 5 Desconfiguração	17. Como o senhor avalia a participação de policiais na escola pública, que é diferente do ambiente militar? 18. Como o senhor avalia as regras de comportamentos, vestimentas e tratamento pessoal típicos do ambiente militar no ambiente escolar? 19. O que a educação militar acrescenta na formação do estudante?
Palavras finais	Deixe aqui suas considerações finais sua escola e o modelo cívico-militar proposto pelo governo federal e estadual de Goiás.

Apêndice 4 –Instrumento de coleta de dados dos professores



FORMULÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Prezado(a) Professor (a),

O presente questionário é parte de uma pesquisa acadêmica de doutorado em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar os impactos da implementação do modelo cívico-militar de educação na Rede pública de educação básica em quatro cidades do entorno de Brasília, entre 2019-2023.

Sua participação individual e voluntária. Sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas, as quais serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará cerca 30 minutos para respondê-lo. Agradeço muito sua contribuição.

Doutoranda: Neusa Sousa Rêgo Ferreira, matrícula n. 200096249. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília - UnB

Contatos: Telefone: (62) 98165-9032

E-mail: neusass2012@hotmail.com

Eixo 1 Perfil/formação	1. Qual a sua área de formação? 2. Em que ano concluiu sua formação mais recente? 3. Há quanto tempo atua na função de professor (a) na unidade escolar?
Eixo 2 Gestão	4. Qual(is) foi(ram) a(s) principais mudança(s) realizada (s) na escola com a transferência da gestão escolar para os policiais? 5. Como se dá a tomada de decisões no ambiente escolar? 6. Há formas de participação da comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, professores e administrativos)? Quais são essas formas? 7. Como o senhor (a) vê a transferência da gestão escolar da responsabilidade dos professores para a tutela dos policiais? 8. Como o senhor (a) avalia a contribuição financeira mensal, sendo esta uma escola pública?
Eixo 3 Autonomia	9. Avalie o trabalho docente após a militarização da unidade escolar. Há autonomia docente? 10. Os professores se sentem livres para participar de movimentos reivindicatórios, grevistas, manifestações e atos políticos em geral? 11. Existe alguma orientação por parte da gestão militar quanto às chamadas <i>pautas da esquerda</i> ? 12. Existe alguma restrição ou modificação com relação aos conteúdos curriculares? 13. Como você avalia as regras do manual do aluno? Comente.
Eixo 4 Expropriação	14. A escola possui uma política de acolhimento de alunos dos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE)? 15. Qual a percepção do colégio sobre o acolhimento dos estudantes trabalhadores, LGBTs e negros? 16. Como o Colégio resolve os casos de não adaptação dos estudantes ao ambiente cívico-militar? 17. Do ato da implantação da gestão militarizada até o presente momento, houve aumento da rotatividade de administrativos, professores e alunos no quadro do colégio? Se sim, o que explica essa rotatividade?
Eixo 5 Desconfiguração	18. Como o senhor (a) avalia a participação de policiais atuando em um local (o Colégio) diferente do ambiente militar? 19. Como o senhor (a) avalia a aplicabilidade de padrões estéticos, comportamentos, vestimentas e tratamento pessoal típicos do ambiente militar no ambiente escolar? 20. Qual a função social da escola?
Palavras finais	Deixe aqui suas considerações finais sobre sua escola e o modelo cívico-militar proposto pelo governo federal e estadual de Goiás.

Apêndice 5 –Instrumento de coleta de dados dos estudantes



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Prezado(a) Estudante,

O presente questionário é parte de uma pesquisa acadêmica de doutorado em Educação, em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. O estudo tem por objetivo analisar os impactos da implementação do modelo cívico-militar de educação na Rede pública de educação básica em quatro cidades do entorno de Brasília, entre 2019-2023.

Sua participação individual e voluntária. Sua identidade será protegida pelo anonimato das respostas, as quais serão utilizadas somente para estudos acadêmicos-científicos. Você levará cerca 30 minutos para respondê-lo. Agradeço muito sua contribuição.

Doutoranda: Neusa Sousa Rêgo Ferreira- matrícula n. 20/0096249.

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília - UnB

Contatos:

Telefone: **(62) 98165-9032**

E-mail: neusass2012@hotmail.com

Eixo 1 Perfil sócio econômico	1. Idade: _____ 2. Sexo: M ☐ F ☐ Outro ☐ 3. Você autodeclara: ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Branco ☐ Índio 4. Em que série/ano você está? _____ 5. Quantas pessoas vivem na mesma casa que você? _____ 6. Mora no mesmo bairro onde a escola está situada? ☐ Sim ☐ Não 7. Como é feito o deslocamento para o Colégio atualmente? ☐ a pé ☐ de ônibus ☐ automóvel próprio da família ☐ Outros (carona, bicicleta, etc) 8. Quem é o responsável financeiro pela família? ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outra pessoa 9. Qual o nível de instrução do responsável financeiro pela família? ☐ Até o 9º ano ☐ 2º grau completo ☐ 2º grau incompleto ☐ Ensino superior ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)
--	---

	10. Qual a renda familiar (soma de todas as pessoas que trabalham na casa)? ☐ até R\$ 2.000, 00 ☐ de R\$ 2.000,00 até R\$ 4.000,00 ☐ de R\$ 4.000,00 até R\$ 6.000,00 ☐ de R\$ 6.000,00 até R\$ 8.000,00 ☐ mais de R\$ 8.000,00 11. Como foi sua trajetória escolar até aqui? ☐ Toda em escola pública ☐ Parte na escola pública e parte na escola particular ☐ Maior parte na escola particular
Eixo 2 - Gestão	12. Há instâncias de participação dos estudantes na gestão escolar? Comente
Eixo 3 - Autonomia	13. Como os estudantes se organizam dentro da escola? Existe associação de estudantes, grêmio, etc? 14. Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?
Eixo 4 - Formas de Expropriação	15. Já aconteceu alguma coisa/situação que ocorreu dentro da escola e que você não concorda? Justifique.
Eixo 5 - Desconfiguração	16. Como você avalia a presença dos militares na escola? 17. Como é a relação dos militares com os estudantes?
Palavras finais	18. O que você acha dos militares dentro da escola? 19. Como você se sente?

ANEXOS

Anexo 1 – Anuência do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás



CARTA DE ANUÊNCIA

O Comando de Ensino da polícia Militar de Goiás, no uso de suas atribuições legais, autoriza a pesquisadora **Neusa Sousa Rêgo Ferreira**, doutoranda regularmente matriculada na 10ª Turma do Doutorado em educação (nº de matrícula 200096249, Linha de Pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (regulamentado pela Resolução 27/2022), a realizar pesquisa de campo em quatro unidades de ensino da Rede Estadual de Goiás, sob a responsabilidade deste Comando, a saber: Colégio Estadual de Águas Lindas (Águas Lindas de Goiás); Colégio Estadual Céu Azul Valparaíso de Goiás (Novo Gama); Colégio Estadual Maria Abadia Meireles Shinohara (Luziânia) e CAIC José Elias de Azevedo (Santo Antônio do Descoberto). Esta Secretaria está de acordo com a execução do projeto intitulado “**Militarização da Educação Básica Pública Brasileira (2019-2023)**”, sob a orientação da professora Drª Maria Abádia da Silva, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O Comando de Ensino da polícia Militar de Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização de realização de entrevista com professores, alunos, diretor e comandante-diretor da Rede Estadual de Ensino. Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante deste projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

A pesquisadora se compromete a apresentar os resultados obtidos na pesquisa a esta secretaria, antes mesmo da divulgação do material didático/pedagógico a ser produzido quando do desenvolvimento da referida pesquisa.

Goiânia, 23 de fevereiro de 2023.

Luciano Souza Magalhães -Coronel PM

Comandante de Ensino da PMGO



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANO SOUZA MAGALHAES**, Comandante, em 23/02/2023, às 12:04, conforme art. 2º, § 2º, III, “b”, da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 45050646 e o código CRC 3E888A92.

Anexo 2 – Anuência da Secretaria de Estado de Educação de Goiás



Carta nº 123/2023 - SEDUC

Goiânia, 2 de março de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

Assunto: solicitação de autorização de pesquisa.

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada: "Militarização da Educação Básica Pública Brasileira (2019-2023)", da aluna de doutorado em educação, Neusa Sousa Rêgo Ferreira, (n.º de matrícula 200096249, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (regulamentado pela Resolução 27/2022), sob a orientação da professora doutora Maria Abádia da Silva, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os dispositivos institucionais implantados pela política de militarização das escolas públicas e sua interrelação com os mecanismos de gestão, organização e a garantia do direito à educação básica pública no Estado de Goiás e no entorno de Brasília entre 2019 e 2023.

Na realização do estudo proposto, pretende-se utilizar como abordagem metodológica a compreensão dos fundamentos da militarização, sua totalidade e não de sua concreticidade aparente – pseudoconcreticidade. Parte-se da realidade aparente, imediata, empírica, em busca de contradições internas e concepções filosóficas da política pública de militarização das escolas públicas de educação básica com o objetivo de alcançar a essência do fenômeno, sua totalidade complexa - síntese de múltiplas determinações (direcionamento teórico e bibliográfico). Além dos autores basilares, far-se-á uma apreciação da documentação e legislação educacional brasileira - leis complementares, leis ordinárias, decretos, portarias, resoluções e outras normas jurídicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Considerando que a produção do conhecimento científico pauta-se na disciplina e na rigidez metódica, tanto do pesquisador quanto do método adotado para a análise da realidade fenomênica, como condição para o desvelamento da coisa em si e da essência da coisa, propõe-se a análise dialética dos dados coletados na empiria, bem como confrontá-los com os elementos obtidos na pesquisa documental e bibliográfica, num esforço de compreender tal fenômeno, de desvelar as formas de ser do ser, ou seja, apresentam-se categorias de análise do objeto.

Como interlocutores da pesquisa, destacam-se: estudantes, professores, Diretor Escolar, Comandante Escolar, Representante da Secretaria de Educação Básica, Representante da Subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, Representante da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás entre outros.

10/03/2023, 09:32

SEI/GOVERNADORIA - 45249358 - Carta

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação de pesquisa considerando que, conforme informado no projeto de pesquisa, essa poderá contribuir para os debates e para a produção de conhecimento sobre o processo de militarização das escolas públicas e sua interrelação com os mecanismos de gestão, organização e a garantia do direito à educação básica pública no Estado de Goiás e no entorno de Brasília.

Destarte, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da informação.

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado, em 09/03/2023, às 15:43, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3º B, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 45249358 e o código CRC 6BD8BDDF.

CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Quinta Avenida, Quadra 71, n.º 212, Setor Leste Vila Nova CEP 74643-030 Goiânia-GO



Referência: Processo nº 202300006019455



SEI 45249358