

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNA PAULA SCHERER LINO

A GEOGRAFIA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO PARANÁ:
ENTRE A EXCLUSÃO E A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

CURITIBA

2024

ANNA PAULA SCHERER LINO

A GEOGRAFIA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO PARANÁ:
ENTRE A EXCLUSÃO E A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, curso de Mestrado, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ângela Massumi Katuta

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Lino, Anna Paula Scherer

A geografia da militarização das escolas no Paraná:
entre a exclusão e a negação da educação como
direito / Anna Paula Scherer Lino. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-
Graduação em Geografia.

Orientador: Ângela Massumi Katuta

1. Direito à educação. 2. Neoliberalismo. I.
Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-
Graduação em Geografia. III. Katuta, Ângela Massumi.
IV . Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ANNA PAULA SCHERER LINO intitulada: **A GEOGRAFIA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO PARANÁ: ENTRE A EXCLUSÃO E A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO**, sob orientação da Profa. Dra. ÂNGELA MASSUMI KATUTA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 20:32:11.0

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/10/2024 11:02:17.0

JOSÉ GILBERTO DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP)

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 20:11:21.0

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Rafael, meu marido, pelo apoio incondicional, por ter sido o meu maior incentivador, meu alicerce, por ter me acompanhado e auxiliado no processo de escrita deste trabalho, por ter compartilhado comigo os momentos de alegria e principalmente – e com muita paciência – enfrentado os de dificuldade.

À Katuta, minha orientadora, por ter me aceitado como sua orientanda, tendo em vista as minhas condições ao ingressar no mestrado: sem bolsa e tendo que conciliar o trabalho de pesquisa com o trabalho de professora da rede estadual em meio à um contexto de aprofundamento do processo de precarização da educação pública. Obrigada principalmente pelo apoio e tolerância, por me ajudar a ressignificar esse processo. Em muitos momentos foi difícil seguir com a pesquisa tendo que vivenciar na pele as discussões ali presentes. Obrigada também pelas sugestões de leitura e discussões. Suas contribuições foram fundamentais na minha jornada como pesquisadora e professora.

Aos meus pais, Alfredo e Neusa, que sempre fizeram todos os esforços possíveis para que eu e minhas irmãs estudássemos e fôssemos independentes.

Às minhas irmãs Anna Luiza e Cássia por sempre me apoiarem e estarem comigo.

Aos meus queridos amigos Alana, Bruno Sadao, Gabriela, João, Luana, Nathan e Tiago, por estarem presentes nos momentos felizes e de dificuldade, tornando esses últimos três anos mais leves.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que dividem comigo a docência na Rede Estadual de Ensino do Paraná, especialmente Andressa, Abel, Camila, Ellen, Fernando, Kauê Avanzi e Ricardo. Obrigado pela parceria no trabalho, por dividirem comigo as angústias e desafios que nossa profissão tem exigido de nós, por me ajudarem a não esmorecer diante da precarização que vivenciamos.

Aos meus alunos, por ainda me fazerem acreditar na Educação Pública.

Aos meus companheiros da pós-graduação, Nicolas, Glaucia, Fernando e Camila Jakimiu. Sem a colaboração de vocês, muitas das ideias aqui apresentadas não teriam se concretizado de forma tão profunda. Sou muito grata pela convivência, pelas discussões trocadas sobre nossas pesquisas e por dividirem comigo os louros e fardos desta etapa.

Meus sinceros agradecimentos à Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos e ao Prof. José Gilberto de Souza pelas contribuições durante o exame de qualificação e a defesa da dissertação. Os apontamentos dos respectivos professores foram fundamentais para a construção da fundamentação teórica desta pesquisa e para a realização de uma análise mais acurada dos dados coletados.

Por fim, considero imprescindível destacar que o mérito desta pesquisa é coletivo. Significa dizer que este trabalho não é apenas o resultado da minha pesquisa individual, mas um reflexo de todos que, com sua presença e apoio, tornaram esta caminhada mais leve e possível. Reitero que esta jornada só foi possível graças ao apoio e suporte, de maneira direta ou indireta, dessas pessoas que me mantiveram firme durante todo o processo de realização deste trabalho.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que,
por não poder ser neutra,
minha prática exige de mim uma definição.
Uma tomada de posição.
Decisão.
Ruptura.
Exige de mim que escolha entre isso e aquilo.*

*[...]
Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação,
Contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.
Sou professor contra a ordem capitalista que inventou essa aberração:
a miséria na fartura.*

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber,
se não luto pelas condições materiais sem as quais meu corpo, descuidado,
corre o risco de amofinar
e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz,
que cansa mas não desiste”.*

Pedagogia da Autonomia (2013), Paulo Freire.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os processos de militarização das escolas no estado do Paraná, especialmente seus impactos na educação como direito. A pesquisa foi motivada pela aprovação de legislações como o decreto federal 10.004/2019 e a Lei estadual 20.338/2020, que instituíram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e o Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM) no estado. O trabalho se desenvolve a partir de uma análise documental e bibliográfica, utilizou a perspectiva geográfica para entender como as políticas públicas educacionais de militarização se materializaram no território paranaense. Partimos do pressuposto de que essas políticas, inseridas em um contexto de militarização da vida social, compõem parte de uma racionalidade neoliberal que contrapõe os direitos, princípios e valores presentes na Constituição Brasileira (CF, 1988), promovendo o desmonte da gestão democrática das escolas públicas. Para tanto, realizamos uma revisão das pesquisas sobre a militarização da educação pública no país, discutindo a ascensão do neoliberalismo e do neoconservadorismo na conjuntura brasileira e como essas ideologias impactam a educação. Analisamos também o contexto específico do Paraná, detalhando as experiências com o Colégio Militar de Curitiba, o Colégio da Polícia Militar do Paraná e o Programa de Colégios Cívico-Militares. Discutimos como a implementação desses modelos de escolas pautados pela cultura militar tem acentuado desigualdades educacionais e enfraquecido a gestão democrática. Além disso, a análise espacial das escolas cívico-militares revela que essas instituições estão concentradas nos principais centros urbanos do Estado, reforçando o caráter de controle social da política de militarização. Concluimos que a militarização das escolas no Paraná constitui-se como uma política neoliberal de controle ideológico gerencialista da escola, trazendo como consequência a negação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, alertamos para os riscos de políticas educacionais vinculadas à lógica neoliberal e militar, e reforçamos a importância da luta por uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada (SILVA, M. A., 2009)

Palavras-chave: militarização da educação; colégios cívico-militares; neoliberalismo; direito à educação; gestão democrática.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the processes of militarization of schools in the state of Paraná, especially their impacts on the right to education. The research was motivated by the approval of legislations such as federal decree 10.004/2019 and state law 20.338/2020, which established the National Program of Civic-Military Schools (PECIM) and the Program of Civic-Military Colleges (PCCM) in the state. The study is developed through a documentary and bibliographical analysis, and uses a geographical perspective to understand how educational public policies of militarization materialize in the territory of Paraná state. We assume that these policies, inserted in a context of militarization of social life, are part of a neoliberal rationality that opposes the rights, principles, and values present in the Brazilian Constitution (CF, 1988), promoting the dismantling of democratic management in public schools. To this end, we conducted a review of the research on the militarization of public education in the country, discussing the rise of neoliberalism and neoconservatism in the Brazilian context and how these ideologies impact education. We also analyzed the specific context of Paraná, detailing the experiences with the Military College of Curitiba, the Military Police College of Paraná, and the Program of Civic-Military Colleges. We discussed how the implementation of these school models based on military culture has accentuated educational inequalities and weakened democratic management. Furthermore, the spatial analysis of civic-military schools reveals that these institutions are concentrated in the main urban centers of the state, reinforcing the social control aspect of the militarization policy. The study concludes that the militarization of schools in Paraná constitutes a neoliberal managerial policy of ideological control of schools, resulting in the denial of the right to socially-referenced quality education. Thus, we warn of the risks of educational policies linked to neoliberal and military logic and reinforce the importance of the struggle for democratic, inclusive, and socially-referenced quality public education.

Keywords: militarization of education; civic-military schools; neoliberalism; right to education; democratic management.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar los procesos de militarización de las escuelas en el estado de Paraná, especialmente sus impactos en el derecho a la educación. La investigación fue motivada por la aprobación de legislaciones como el decreto federal 10.004/2019 y la Ley estatal 20.338/2020, que instituyeron el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (PECIM) y el Programa de Colegios Cívico-Militares (PCCM) en el estado. El trabajo se desarrolla a partir de un análisis documental y bibliográfico, y utiliza la perspectiva geográfica para entender cómo las políticas públicas educativas de militarización se materializan en el territorio de Paraná. Partimos del supuesto de que estas políticas, insertadas en un contexto de militarización de la vida social, forman parte de una racionalidad neoliberal que contraviene los derechos, principios y valores presentes en la Constitución Brasileña (CF, 1988), promoviendo el desmantelamiento de la gestión democrática de las escuelas públicas. Para ello, realizamos una revisión de las investigaciones sobre la militarización de la educación pública en el país, discutiendo el auge del neoliberalismo y del neoconservadurismo en la coyuntura brasileña y cómo estas ideologías impactan la educación. También analizamos el contexto específico de Paraná, detallando las experiencias con el Colegio Militar de Curitiba, el Colegio de la Policía Militar de Paraná y el Programa de Colegios Cívico-Militares. Discutimos cómo la implementación de estos modelos de escuelas basados en la cultura militar ha acentuado las desigualdades educativas y debilitado la gestión democrática. Además, el análisis espacial de las escuelas cívico-militares revela que estas instituciones están concentradas en los principales centros urbanos del estado, reforzando el carácter de control social de la política de militarización. El trabajo concluye que la militarización de las escuelas en Paraná se constituye como una política neoliberal gerencial de control ideológico de la escuela, lo que trae como consecuencia la negación del derecho a una educación de calidad socialmente referenciada. Así, advertimos sobre los riesgos de políticas educativas vinculadas a la lógica neoliberal y militar, y reafirmamos la importancia de la lucha por una educación pública democrática, inclusiva y de calidad socialmente referenciada.

Palabras clave: militarización de la educación; colegios cívico-militares; neoliberalismo; derecho a la educación; gestión democrática.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização dos Colégios da Polícia Militar do Paraná

Mapa 2. Distribuição dos Colégios Cívico-Militares de acordo com a Rede Urbana Brasileira

Mapa 3. Distribuição Territorial das Escolas e Colégios Cívico-Militares

Mapa 4. Municípios com Colégios Cívico-Militares por Nível Hierárquico na Rede Urbana

Mapa 5. Índice de Vulnerabilidade Social

Mapa 6. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Mapa 7. Proporção de CCM's por escolas estaduais urbanas no município

Mapa 8. Proporção de matrículas em Colégios Cívico-Militares (2024)

Mapa 9. Municípios com escolas que aderiram ao PCCM em 2020 e em 2023 por número de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Arranjos administrativos de militarização das escolas públicas

Quadro 2. Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil

Quadro 3. Colégios da Polícia Militar do Paraná

Quadro 4. Lista dos colégios de educação básica do Estado que militarizados em unidades dos Colégios da Polícia Militar do Paraná

Quadro 5. Mudanças na legislação que estabelece o Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM-PR)

Quadro 6. Denúncias de casos de violência, assédio e abuso de poder nos colégios cívico-militares do Paraná em ordem cronológica

Quadro 7. Número de denúncias de violências sofridas por membros da comunidade escolar nos colégios cívico-militares

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de matrículas por curso, etapa, modalidade e turno de ensino nas instituições de ensino militarizadas

Tabela 2. Rendimento do Ideb (2021) das escolas selecionadas para consulta pública no segundo ciclo de militarização

Tabela 3. Municípios com maior quantidade de colégios cívico-militares

Tabela 4. Expansão dos Colégios Cívico-Militares nos principais centros urbanos do Paraná

Tabela 5. Expansão dos Colégios Cívico-Militares (2020-2023) nos municípios do Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte e do Núcleo Regional da Área Metropolitana Sul de Curitiba

Tabela 6. Proporção de CCM em área urbana dos municípios do Paraná

Tabela 7. Municípios com maior proporção de CCM em área urbana

Tabela 8. Ranking das 10 escolas militarizadas em 2023 com maior número de matrículas do noturno

Tabela 9. Ranking das 10 escolas militarizadas em 2023 com maior número de matrículas da EJA

LISTA DE ABREVIATURAS

AFA	Academia de Força Aérea
AGU	Advocacia Geral da União
ALEGO	Assembleia Legislativa de Goiás
ALEP-PR	Assembleia Legislativa do Paraná
AM. NORTE	Área Metropolitana Norte
AM. SUL	Área Metropolitana Sul
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
APMG	Academia Policial Militar do Guatupê
APP SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDF-PR	Brasil de Fato Paraná
CAQi	Custo Aluno Qualidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFA	Centro de Formação e Aperfeiçoamento
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CF	Constituição Federal
CMC	Colégio Militar de Curitiba
CMEIV	Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários
CM	Colégio Militar
CPM-PR	Colégio da Polícia Militar do Paraná

CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEP	Diretoria de Ensino e Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Escola Naval
EsPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GESICM	Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar
GTE	Gratificação de Tecnologia e Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LOB-PMPR	Lei de Organização Básica da Polícia Militar do Paraná

MEC	Ministério da Educação
MSO	Movimento Secundarista de Ocupações
MTP-PR	Ministério Público do Trabalho do Paraná
NAFA	Novo Arcabouço Fiscal
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUC	Núcleo Urbano Central
ONG	Organizações Não Governamentais
PCCM	Programa de Colégios Cívico-Militares
PECIM	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
PL	Partido Liberal
PLP	Projeto de Lei Complementar
PP	Partido Progressistas
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REPME	Rede Nacional de Pesquisa sobre a Militarização da Educação
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SEDU	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano
STF	Superior Tribunal Federal

UNB	Universidade de Brasília
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	18
1 O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	25
1.1 o Brasil no contexto do neoliberalismo: militarização da sociedade e militarização das escolas	28
1.1.1 A hegemonia neoliberal e a militarização da vida social	29
1.1.2 A militarização das escolas como projeto de controle ideológico e de gestão da desigualdade	51
1.2 O processo de militarização da educação pública: aproximações teóricas	65
2 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS MILITARES E DE PROCESSOS DE MILITARIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA NO PARANÁ	79
2.1 Colégio Militar de Curitiba (CMC): origem e arranjo administrativo	80
2.1.1 Histórico, finalidade e princípios do Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB)	83
2.2 Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM-PR)	86
2.2.1 Origem, Militarização e Ilegalidades	86
2.2.2 Proposta Pedagógica	100
2.3 O Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná	104
2.3.1 Contextualização	104
2.3.2 As ilegalidades e violações ao Direito à Educação do Programa de Colégios Cívico-Militares	125
2.3.2.1 Normativas do Programa de Colégios Cívico-Militares para a indicação de escolas e as alterações na legislação	125
2.3.2.2 As denúncias de violência nas escolas cívico-militares	141
2.3.2.3 As ilegalidades quanto à atuação dos militares e violações dos direitos dos professores	146
2.3.2.4 O PCCM e o fim da gestão democrática nas escolas	152
3 A GEOGRAFIA DO PROGRAMA DE COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ (PCCM)	156
3.1 Os Colégios Cívico-Militares e a negação da educação como direito: análise dos dados	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE	193

INTRODUÇÃO

“Ensinar exige pesquisa: não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para reconhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2013, p.30-96)

Iniciamos este trabalho com as palavras de Paulo Freire, pois buscamos evidenciar a necessidade da pesquisa para a prática educativa. Isto é, o exercício da investigação permite a constante indagação da realidade, para que com isso, consigamos, enquanto sociedade, pensar em um projeto de educação e formas de intervenção no mundo que busquem superar as desigualdades e opressões às quais somos submetidos.

Ademais, para mim – devido à minha trajetória acadêmica e profissional – destacam-se motivações pessoais. Explico: sou professora, componho o Quadro Próprio do Magistério do Paraná (QPM). O caminho que me levou a fazer parte do dia a dia do chão da escola foi diretamente influenciado pelas minhas experiências enquanto estudante de escola pública e posteriormente, da Universidade Federal do Paraná, tendo escolhido justamente o curso de Geografia devido à minha atuação no Grêmio Estudantil – na época de estudante secundarista – e da proximidade com professores, assim como sou hoje, que contribuíram para que eu fosse além das expectativas que a sociedade costuma esperar de uma jovem moradora da periferia de uma grande metrópole – no caso Curitiba.

Assim, estudar o processo de militarização das escolas públicas no estado envolve a luta pela defesa de uma perspectiva de educação para a emancipação, isto é, pautada pela democracia, pela lógica da formação humana para a cidadania e não da educação bancária, para a adaptação, para o conformismo, para a reprodução da realidade sem problematizá-la.

Sob esse prisma, nos respaldamos nas palavras de Milton Santos (1987, p.54):

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no

mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Nesse sentido, ao olharmos para a atualidade, vemos que nos últimos anos temos vivenciado todo um processo de redefinição das políticas de gestão da educação pública no mundo e, especificamente, a brasileira e paranaense. Essas redefinições se materializaram sob a forma de ações, por parte do Estado, tanto em escala nacional como estadual, que contradizem os preceitos elencados na Constituição Brasileira de 1988, em relação à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988). Em complementação a tais preceitos, no que se refere ao Ensino e à Educação – capítulo III, artigo 206 – o documento reitera tais ideais, com os seguintes princípios:

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 do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 138).

Apesar das proposições elencadas pela nossa Carta Magna, de acordo com Freitas (2018), o Estado brasileiro, desde o golpe jurídico parlamentar de 2016 que depôs a presidente Dilma Rousseff, tem retomado o projeto-político de sociedade e educação pautado na doutrina neoliberal, iniciado na gestão de Fernando Collor (1990-1992) e aprofundado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para o autor, a perspectiva neoliberal de sociedade defende que o sucesso da educação depende da instauração – no cotidiano das escolas, nas condições de trabalho dos docentes e na formação dos educandos – de uma lógica de mercado concorrencial. Nesse cenário se materializaram políticas de controle ideológico, responsabilização, terceirização e privatização, sob uma lógica de gestão pautada na administração empresarial. Assim, impõe-se a educação como formadora de recursos humanos subalternizados para atender às demandas do mercado, em uma condição de ampliação da precarização das vidas, sendo a reforma trabalhista de

2017 um marco no processo. Como reflexo dessa racionalidade, verificamos a implantação de 312 colégios cívico-militares em nosso estado – em um universo de 2.091 escolas públicas – correspondendo a aproximadamente 15% das escolas da rede¹.

Diante dessa conjuntura – para além das razões pessoais – esta pesquisa traz como diferencial a análise do processo de militarização da educação básica no Paraná sob uma perspectiva geográfica. De acordo com Santos (1987, p.123) “[...] há desigualdades sociais que são em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não poder ser alheio às realidades territoriais”. Nessa lógica, a investigação das geo-grafias produzidas pela militarização da educação pública paranaense permitiu verificar as consequências dessa política educacional na fragilização do direito à educação pública de qualidade social² no Estado do Paraná. Ademais, reforçamos que os conhecimentos formados e adquiridos com este trabalho somam na luta em defesa da escola pública democrática e de gestão pública que efetive os princípios da Constituição Brasileira de 1988.

Reiteramos, portanto, que a militarização das escolas públicas no Brasil, particularmente no estado do Paraná, é um fenômeno recente, porém, de crescente

¹ Dados atualizados para o ano de 2024. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=55rGwugs_ki7BPUkUBaHgMxjUOTK4i4BtV7bc4.sseed75003?windowId=2b5&idNav=. Acesso: 01/04/2024.

² Optamos, para este trabalho, a adoção do conceito de qualidade social de Maria Abádia da Silva (2009). Segundo a autora, há nas políticas sociais de nosso país uma transposição do conceito de qualidade dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais, neste caso, a educação pública. Assim, o conceito de qualidade advindo da produção econômica produz um processo de descaracterização da educação pública como um direito social. Na realidade, a educação nessa lógica é voltada para a formação da força de trabalho, de consumidores e para a preservação da ordem social. Em contrapartida, para além da perspectiva quantitativista de qualidade, originária do mundo dos negócios, Maria Abádia da Silva (2009) defende a ideia de qualidade social ao afirmar que fatores internos e externos devem compor os contextos da educação escolar, a saber: questões socioeconômicas, questões socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais com a formação dos docentes e funcionários da educação, a organização do trabalho na escola, projetos escolares, as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. Sendo assim: [...] “a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos” (SILVA, M. A. 2009, p.10).

Dessa forma, por entendermos a educação como uma prática social, um ato político e, acima de tudo, um direito social, consideramos que a ideia de qualidade social é a que se adequa a esta pesquisa.

impacto. Este processo, impulsionado por políticas como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e, mais localmente, pelo Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM), se insere dentro de uma conjuntura política e econômica marcada pela ascensão de modelos de gestão inspirados em lógicas neoliberais e neoconservadoras. Essas políticas educacionais, amparadas por decretos federais e estaduais, como o decreto 10.004/2019 e a Lei estadual 20.338/2020 e 21.327/2022, reconfiguram o papel da escola pública ao trazer a disciplina e a hierarquia militar para o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como principal objetivo analisar os desdobramentos dessa militarização das escolas no estado do Paraná, especialmente em relação ao direito à educação, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mais especificamente, busca-se compreender como essa política educacional afeta a gestão democrática das escolas, os processos pedagógicos e o acesso à educação de qualidade socialmente referenciada.

A militarização das escolas, enquanto fenômeno educacional e social, não pode ser vista de forma isolada. Ela está intimamente ligada a uma lógica mais ampla de controle social e de gestão da desigualdade, que encontra nas políticas neoliberais um terreno fértil para se expandir. Nesse sentido, a dissertação está organizada em três capítulos principais, que oferecem uma análise teórica e empírica do processo de militarização das escolas públicas no Paraná.

O primeiro capítulo oferece uma revisão crítica da literatura e dos estudos mais recentes sobre a militarização das escolas públicas no Brasil e, especificamente, no Paraná. Este capítulo é essencial para situar o tema em um contexto mais amplo de políticas educacionais. A revisão das pesquisas existentes demonstra que a militarização das escolas no Brasil começou a ganhar fôlego nos últimos anos, especialmente após o início da gestão do governo de Jair Bolsonaro, que implementou o PECIM. Aqui, são discutidos os conceitos de neoliberalismo, neoconservadorismo e autoritarismo, mostrando como essas ideologias se articulam para justificar a introdução de modelos militares de gestão no espaço escolar.

Um dos principais pontos discutidos é a relação entre o neoliberalismo e a militarização da sociedade, o que inclui a educação. Exploramos as implicações da militarização como uma ferramenta de controle social no contexto neoliberal contemporâneo. A análise parte do entendimento de que a militarização das escolas é parte de um processo mais amplo de militarização da vida social, inserido em um contexto de intensificação da acumulação capitalista e ampliação da exploração da classe trabalhadora.

Neste capítulo, o conceito de militarização vai além da simples inserção de valores militares, como hierarquia e disciplina, no cotidiano escolar. Ele aborda a expansão da presença militar em setores civis, incluindo a educação, como uma manifestação de autoritarismo que visa manter o status quo econômico e político. A militarização da sociedade é discutida como uma resposta a tensões sociais, especialmente em regiões de alta vulnerabilidade, onde as forças policiais e militares atuam como mecanismos de controle e repressão.

Os autores citados no capítulo – como Taffarel (2024), Andrade (2021), Guimarães (2019), Berhing (2009), Harvey (2008; 2011; 2014) e Almeida (2018) – argumentam que esse processo está intimamente ligado à lógica neoliberal, em que o controle social, a criminalização da pobreza e a marginalização das classes mais vulneráveis servem aos interesses do capital. A militarização, portanto, não é apenas uma política de segurança, mas um instrumento de gestão da desigualdade e de perpetuação das condições de exploração econômica.

Nessa lógica, a militarização das escolas é, então, apresentada como parte desse contexto, onde o ambiente escolar passa a reproduzir os valores da caserna, reforçando o controle ideológico, a submissão, o autoritarismo e a exclusão social, em detrimento da perspectiva de educação democrática e emancipadora presente na Constituição Brasileira (CF, 1988).

Além disso, o capítulo apresenta uma contextualização histórica do movimento de militarização da educação no Brasil, apontando que, até o início de 2020, pelo menos 14 estados brasileiros já haviam implementado algum tipo de colégio militar ou escola cívico-militar. A revisão também demonstra que, no estado do Paraná, o processo de militarização foi expandido rapidamente a partir de 2020,

com a conversão de centenas de escolas públicas em colégios cívico-militares, sem uma consulta adequada às comunidades escolares.

Em seguida, o segundo capítulo foca especificamente nas experiências de militarização no estado do Paraná. A análise detalha três tipos de instituições militares e/ou militarizadas no estado: o Colégio Militar de Curitiba (CMC), o Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM-PR), e o Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM). Cada uma dessas instituições segue diferentes modelos de gestão e de articulação entre as esferas civil e militar, mas todas compartilham uma premissa comum: a introdução de uma lógica militar de hierarquia, disciplina e controle no ambiente escolar.

Neste capítulo, são analisados os principais argumentos a favor da militarização, como a suposta melhoria dos índices de desempenho escolar, a disciplina dos alunos e a redução da violência nas escolas. No entanto, a pesquisa revela que esses argumentos são insuficientes para justificar o modelo, uma vez que os dados mostram uma série de contradições, como a exclusão de alunos com baixo desempenho e o enfraquecimento dos espaços de participação democrática nas escolas militarizadas. Além disso, a partir da análise de dados obtidos por meio do Censo Escolar, são discutidos os impactos diretos nas comunidades escolares, como a diminuição da oferta de ensino noturno e a exclusão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são diretamente afetados pela lógica imposta pelas escolas cívico-militares.

No terceiro capítulo, o enfoque é dado à análise espacial das políticas de militarização da educação no Paraná. A geografia das escolas militarizadas é crucial para entender os impactos dessa política, especialmente nas regiões mais periféricas e vulneráveis do estado. O capítulo discute a distribuição das escolas militarizadas no território paranaense e como esse processo acentua desigualdades sociais e territoriais. A partir de um mapeamento detalhado, a pesquisa mostra que as escolas cívico-militares estão concentradas nos principais centros urbanos do Estado, o que reforça a ideia de que a militarização da educação é utilizada como uma ferramenta de controle social, voltada para as populações historicamente marginalizadas das grandes cidades.

Além disso, o capítulo aprofunda a discussão sobre como a militarização das escolas se insere em uma lógica neoliberal de gestão pública, onde o controle e a disciplina são usados para mascarar a precarização da educação pública. A pesquisa demonstra que, ao focar em índices de desempenho escolar, o estado desvia a atenção das verdadeiras necessidades das escolas públicas, como a falta de recursos, de infraestrutura e de valorização profissional e formação continuada para os professores.

A pesquisa indica que a militarização das escolas, longe de resolver os problemas estruturais da educação pública acentua as desigualdades e viola direitos garantidos pela Constituição (CF,1988) e pela legislação educacional vigente, configurando-se como uma estratégia de controle social que contribui para a formação de uma geração de jovens conformados com as desigualdades sociais, em vez de cidadãos críticos e engajados na transformação social. Em outros termos, a militarização constitui-se como um projeto de negação do direito à educação por meio da destruição do caráter público da educação pública.

Ao longo da dissertação, defendemos a importância de uma educação pública de qualidade social, pautada pela gestão democrática e pela inclusão social. A militarização das escolas, conforme demonstramos, representa um retrocesso nesse sentido e reforça a necessidade de mobilização da sociedade civil em defesa de uma educação que promova a emancipação e a justiça social.

1 O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O número de estudos voltados à análise da militarização das escolas públicas, segundo Santos E. (2020) foram ampliados com a promulgação – durante o período de gestão do governo de Jair Bolsonaro – do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), no ano de 2019. Sob essa conjuntura, as pesquisas realizadas pelo autor apontam que até o ano de implantação do Pecim – que ocorreu de fato em 2020 – a militarização de escolas públicas da educação básica abrangia 14 dos 27 estados da federação. No caso: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins (SANTOS E., 2020). Conforme o pesquisador, somadas, contabilizaram-se 240 escolas públicas militarizadas no Brasil, entre 1990 e dezembro de 2019 (SANTOS E., 2020). Após o programa federal de militarização, houve a expansão dessa política para os demais estados do país, isto é: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe.

Nessa lógica, de acordo com a pesquisadora Joselita Romualdo da Silva (2020), a militarização das escolas públicas no Paraná constitui-se como uma política pública educacional inserida recentemente no Estado. Conforme levantamento realizado para esta pesquisa, esse processo iniciou em meados de 2017, com a conversão de escolas públicas da rede estadual – localizadas no interior do Estado – em unidades de Colégios da Polícia Militar do Paraná, subordinadas à Secretaria de Estado da Segurança Pública. No entanto, a partir do ano de 2020 – no contexto da pandemia de covid-19 – sob novo formato, denominado “Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná”, ocorreu a expansão dessa política com a conversão, desde então, de 312 colégios públicos em colégios cívico-militares.

Assim, o Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná é um fenômeno recente e em andamento, cuja investigação se faz necessária. Isto posto, há ainda os vários aspectos presentes nessa lei que ferem os princípios e direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional 9.394/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)³. O fim da gestão democrática, da educação de jovens e adultos (EJA) e do ensino noturno nas escolas militarizadas, no caso do Paraná, configuram-se como exemplos da violação dos direitos presentes nos documentos citados.

Diante desse contexto, com o objetivo de mapear o campo de pesquisa e nos aprofundarmos no tema, analisamos por meio da revisão bibliográfica, os trabalhos dedicados a compreender os desdobramentos dessa política educacional nos demais estados do território brasileiro. Para tanto, realizamos – no período de janeiro de 2022 a janeiro de 2024 – uma busca no catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por concentrar as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país. Ademais, utilizamos como descritores os seguintes termos: “escolas militarizadas, militarização de escolas, escolas cívico-militares”. Ao todo encontramos duas teses e vinte e três dissertações. Desses trabalhos, observamos que o estado de Goiás e o Distrito Federal concentram a produção de estudos sobre a temática, com oito e cinco pesquisas, respectivamente. No que se refere ao Paraná, encontramos apenas dois trabalhos de pesquisas (dissertações) relacionados à militarização das escolas públicas de educação básica, nenhum deles na área de Geografia. Com isso, evidenciamos novamente a importância de nossa pesquisa para a compreensão desse processo no estado.

A partir da apuração realizada e tendo em vista o recorte espacial deste trabalho, selecionamos as pesquisas que apresentaram como objeto de análise a transferência das escolas públicas de educação básica em escolas militarizadas em nível estadual, ou seja, que trataram das unidades da federação que assumiram esse modelo de gestão como política pública para a rede estadual de educação.

³ Lei 8.069/1990. De acordo com o inciso I, IV e V do artigo 53 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), é direito da criança e do adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública próxima à sua residência. Em seguida, os incisos I e IV do artigo 54 dispõem sobre o dever do Estado em assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito (inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria), bem como o de ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do jovem trabalhador. Nesse sentido, podemos verificar que o Programa de Colégios Cívico-Militares nega determinados deveres do Estado e direitos assegurados pelo ECA, assim como as escolas em tempo integral.

Por conseguinte, levando em consideração os critérios elencados anteriormente e com o objetivo de compreendermos os princípios políticos-ideológicos e os desdobramentos da militarização das escolas de educação básica no Paraná, organizamos este capítulo em dois eixos principais de discussão:

- I. O Brasil no contexto do neoliberalismo: militarização da sociedade e das escolas
- II. O processo de militarização da educação pública: aproximações teóricas

Os eixos foram concebidos e estruturados com o objetivo de promover a reflexão a respeito dos interesses econômicos e políticos de grupos que apoiam esse tipo de projeto, como também dos pressupostos ideológicos e da conjuntura política, econômica e social que ocasionou na adoção da militarização das escolas como política pública para a educação. Além disso, não menos importante, tais eixos visam contestar os discursos e afirmações que em algum momento foram defendidos pelo próprio governo do Estado e apoiadores ao promover esse modelo. Citamos, como exemplo, uma série de declarações dadas por parte do governador do Estado e de representantes do governo com o objetivo de divulgar esse projeto e influenciar a opinião pública sobre o assunto. A saber: no início do ano letivo de 2021, em treinamento promovido pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para policiais militares da reserva que atuariam nas escolas, Carlos Massa Ratinho Júnior destacou a militarização das escolas paranaenses como o maior programa de ensino cívico-militar do país. Além disso, o governador afirmou:

O conceito desse projeto é repassar para nossos alunos uma referência diferenciada, para criar uma geração melhor, com uma nova mentalidade e que conheçam e respeitem as regras da sociedade, com conhecimentos sobre hierarquia e respeito. [...] Essas escolas serão referência para o Brasil e foi aprovada pela comunidade escolar, elas vão ajudar muito os jovens para o futuro. [...] É uma ruptura de um modelo que funciona desde os anos 1980 e precisava ser atualizado. A transformação está funcionando tão bem que o Paraná saltou, no ano passado, do sétimo para o terceiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). [...] Foi o que também nos motivou a implantar esse programa, já que historicamente os colégios cívico-militares têm as melhores notas do Ideb no País (AEN, 2021, s.p.)⁴.

Na época da declaração, Ratinho Júnior ressaltou ainda que o Governo do Estado estaria realizando uma transformação no modelo educacional paranaense e

⁴ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Colegios-Civico-Militares-serao-referencia-para-uma-nova-geracao-de-estudantes>. Acesso em: 01/07/2024.

que com a implantação dos Colégios Cívico-Militares, também passariam a ser oferecidas disciplinas de Educação Financeira e Programação⁵ nas escolas.

Em outro momento, em entrevista para o portal de notícias Intercept Brasil – ao ser questionado sobre as afirmações presentes na propaganda oficial do programa de militarização das escolas⁶ – o governo do Paraná respondeu que os Colégios da Polícia Militar implantados durante a gestão Ratinho Júnior apresentaram bons resultados no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na época (2019-2020). Assim, baseado nessa experiência e nos desempenhos obtidos por modelos similares aos utilizados em outros estados, o governo reafirmou o discurso da militarização enquanto um fator importante de uma suposta melhoria da qualidade em educação⁷.

Nas duas declarações expostas, verificamos questões que justificam a necessidade das discussões que serão apresentadas nos eixos elencados para o estado da arte deste trabalho, no caso: a comparação dos Colégios da Polícia Militar como modelo similar às escolas cívico-militares; a suposta conexão entre a cultura militar – pautada pela hierarquia e disciplina – e a melhoria no rendimento dos alunos em avaliações externas; a noção de qualidade atrelada ao desempenho dos estudantes no Ideb e a defesa da militarização como um projeto de modernização conservadora do ensino público paranaense, em detrimento do modelo de gestão democrática nas escolas – considerado ultrapassado pelo Poder Executivo Estadual.

1.1 O Brasil no contexto do neoliberalismo: militarização da sociedade e militarização das escolas

⁵ Vale ressaltar que o ensino de programação se deu por meio da inserção da disciplina de Pensamento Computacional para os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e o Ensino Médio. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, o surgimento dessa disciplina causou a redução da carga horária de História, Ciências, Matemática e Geografia, disciplinas vinculadas à formação geral. Segundo a App Sindicato: [...] “implantado na esteira dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, o Pensamento Computacional atende ao projeto de transformar a escola pública em uma fábrica de mão de obra precarizada para o mercado de trabalho” (APP SINDICATO, 2024, s.p.). Matéria disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-salvar-pensamento-computacional-seed-sacrifica-aulas-de-ciencias-geografia-historia-e-matematica/>. Acesso em: 01/06/2024.

⁶ De que o modelo cívico-militar melhora o rendimento dos alunos, pois as escolas que participaram do projeto-piloto apresentaram desempenho 20% superior às demais escolas tradicionais no IDEB.

⁷ Matéria disponível em: <https://www.intercept.com.br/2020/10/29/ratinho-junior-mente-escola-civico-militar-parana/>. Acesso em: 01/06/2024.

Considerando que o objetivo deste trabalho é realizar uma análise geográfica dos processos de militarização das escolas públicas no Paraná, reconhecemos a necessidade de compreendermos a conjuntura em que se formaram os pressupostos políticos, ideológicos e econômicos que permearam e permeiam esse modelo de política educacional. Assim, problematizamos nos itens a seguir as articulações entre a ascensão do neoliberalismo como doutrina político-econômica hegemônica e as disputas de poder no Brasil que culminaram no aprofundamento das tensões sociais e promoveram, por consequência, a expansão de movimentos neoconservadores de extrema direita no país. Como resultado dessa conjuntura, temos então a militarização da vida social e, no âmbito da política educacional, a militarização das escolas, visando intensificar o controle social.

1.1.1 A hegemonia neoliberal e a militarização da vida social

Segundo Taffarel et al. (2024), vivemos em um contexto de militarização das relações sociais. A autora argumenta que o modo de produção capitalista se mantém por meio da acumulação, exploração, expropriação e guerras, sendo a militarização parte do projeto capitalista no momento atual (TAFFAREL et al, 2024).

Para compreendermos essa conjuntura, recorreremos à análise dos eventos que sucederam a partir da crise do modo de produção fordista e do desmantelamento do Welfare State⁸ – Estado de Bem-Estar Social – em meados da década de 1970 no mundo. Em paralelo a isso, analisamos o processo de conversão

⁸ De acordo com Guimarães (2019, p.31-33): [...] “como saída para crise instaurada a partir da década de 1930 surgiram teorias econômicas que propunham maior intervenção dos governos e utilização dos fundos públicos para o desenvolvimento da economia. A principal, entre estas teorias, foi elaborada pelo economista inglês John Maynard Keynes. [...] Keynes propôs forte intervenção governamental para a criação de empregos, poupança interna na economia e, como consequência, a produção de mercado interno. Esse conjunto de medidas não significou o fim do modelo seriado de produção e consumo em massa, orientado pelo modelo de produção fordista. A proposta keynesiana se consubstanciava em uma nova maneira do capitalismo enfrentar a crise. O sistema de seguridade social mostrou-se fundamental, tanto para recuperar a economia capitalista da Grande Depressão, quanto para conter o avanço do socialismo. [...] Após a Segunda Guerra Mundial, o modelo fordista de organização do trabalho teve seu auge. Este ciclo aconteceu justamente em meio à Guerra Fria, quando foram ampliados os direitos dos trabalhadores nos países capitalistas centrais, principalmente na Europa, para conter também o avanço socialista. Nesta conjuntura, foi construído o *Estado de Bem-Estar Social*, também denominado como *Welfare State*, através do qual se erigiu um sistema de seguridade social e um conjunto de instrumentos de mediação do conflito de classes. No modelo do estado bem-estar social desenvolveu-se uma rede seguridade social com a palição dos direitos universais como saúde, habitação, educação, previdência pública, geração empregos com a criação de obras públicas de urbanização e etc. Assim no final da década de 1960 e início da década de 1970 todo esse aparato entra em colapso, a crise do modelo fordista de organização do trabalho e do próprio *Welfare State* aqui entendido como bloco histórico fordista-keynesiano ocorreu a partir da década 1970, quando se instaurou a Crise Estrutural do Capital”.

das classes dominantes à ideologia neoliberal, que ocasionou, no Brasil, na expansão e fortalecimento do neoconservadorismo no país, denominada por autores como Andrade (2021) de “virada autoritária do neoliberalismo”.

Assim, a crise estrutural do capital a qual nos referimos anteriormente, na perspectiva de Mészáros (2009) se constituiu como um processo de colapso do modelo fordista keynesiano de reprodução capitalista a partir da década de 1970 no mundo. Como consequência disso, emergiu um movimento de reestruturação – por parte das classes dominantes – do modelo de acumulação, com o surgimento de novos modelos de gestão do trabalho, visando ampliar os lucros no sistema.

Sob o ponto de vista do autor, essa crise passou a apresentar um desequilíbrio não somente na questão econômica, mas nas demais dimensões da vida social. Nesse sentido, formou-se uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente (MÉSZAROS, 2009). Segundo Guimarães (2019), ocorreu o desdobramento em escala global de uma “ [...] crise ambiental, energética, ideológica, política, moral, cultural, econômica, etc. e assim marca o fim dos ciclos que o capital vinha passando desde então” (GUIMARÃES, 2019, p.25).

Pela análise de Berhing (2009) no final dos anos 1970 há uma reinvenção do liberalismo por parte dos neoliberais como uma reação teórica e política ao keynesianismo e ao Welfare State, com a expansão dessa ideologia a partir dos anos 1990 em todo o mundo. Assim, a fórmula neoliberal proposta para a superação da crise do capital pode ser compreendida pelas seguintes proposições:

- 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda;
- 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas;
- 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema;
- 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego, ou seja, a recomposição do exército industrial de reserva que permita pressões sobre os salários e os direitos, tendo em vista a elevação das taxas de mais-valia e de lucro;
- 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos;
- e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior. [...] No final dos anos de 1970, início dos de 1980, tais indicações transformam-se em programas de governo, com Margaret Thatcher (Inglaterra, 1979), Ronald Reagan (EUA, 1980) e Helmut Kohl (Alemanha Ocidental, 1982). (BERHING, 2009, p. 366).

Em confluência com Berhing (2009), Brisola (2012) afirma que a crise se origina em meados da década de 1970, causada pela redução das taxas de lucro,

do consumo, como também pela baixa produtividade do trabalho e outros determinantes que compõem a lógica interna do capital.

Sobre isso, Guimarães (2019) compreende a falência do denominado bloco fordista/keynesiano – formado nas primeiras décadas do século XX e que atingiu seu apogeu pós Segunda Guerra Mundial – como um processo em que a burguesia, “[...] na ânsia de retomar suas bases de acumulação, busca no liberalismo clássico seu lócus para a retomada da sua hegemonia, abalada com a crise, imputa ao Estado de bem-estar social, erguido no auge do capitalismo contra a ameaça socialista, a responsabilidade pelo colapso do modelo do estado keynesiano” (GUIMARÃES, 2019, p.33). Vale ressaltar, de acordo com Marx e Engels (2008, p. 13), que a burguesia depende da constante revolução dos instrumentos de produção para existir, o que também transforma as relações de produção e, por extensão, todas as relações sociais.

Portanto, irrompe nesse cenário a ascensão do pensamento neoliberal, marcado pelo desmonte da conjuntura político-econômica estruturada pela doutrina keynesiana e que passa a ditar todas as dimensões da vida, determinando o modo de ser, pensar e agir da sociedade (GUIMARÃES, 2019).

Na leitura de Harvey (2011), tal crise configura-se como um processo de reestruturação produtiva e de globalização do capital que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970, alcançando seu ápice em meados da década de 1980 e 1990. Assim, em resposta a esse contexto, entra em ação o Estado neoliberal, com o objetivo de retomar as perspectivas do liberalismo clássico e consequentemente, reestabelecendo a acumulação do capital e o poder das classes dominantes⁹. Segundo o autor:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto *político* de reestabelecimento das

⁹ Cabe destacar que a racionalidade neoliberal, apesar de ter assumido protagonismo somente em meio à crise do keynesianismo, já vinha disputando o debate intelectual e político, evidenciada pela fundação da Sociedade Mont Pelerin em 1947 – por parte de um dos principais nomes da ideologia neoliberal, Friedrich Von Hayek (LIMA, 2020). De acordo com Lima (2020), o pensamento neoliberal se estabelece como corrente de pensamento a partir da Escola Econômica Austríaca, de Ludwig Von Mises (1881- 1973) e Frederich Von Hayek (1899-1992). Para além da escola austríaca, a escola de Chicago de Milton Friedman (1912-2006) e a escola de Virgínia, ou *public choice*, de James Buchanan (1919-2013) foram relevantes para o amadurecimento do neoliberalismo.

condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2014, p. 27)

A consequência disso foi a hegemonização do neoliberalismo, que segundo o autor “[...] passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2014, p.04). Segundo Harvey (2014, p.06):

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

Nessa lógica, Dardot e Laval (2016, p.08) afirmam que o “[...] neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”. Os autores defendem que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou política econômica, mas um sistema normativo que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida.

De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo apresenta três sentidos principais: o de constituir-se como uma corrente de pensamento e uma ideologia – atuando nas subjetividades dos sujeitos – moldando as formas de ver e julgar o mundo; o de representar um movimento intelectual organizado que se mantém pela formação de centros de geração de ideias, programas e promoção de eventos; e o de compor a base das políticas adotadas pelos governos neoconservadores especialmente a partir da segunda metade da década de 1970, sendo reproduzidas pelo mundo via organizações multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Dessa forma, Lima (2020) evidencia que o projeto neoliberal acentua o ideal liberal da centralidade do mercado. Ou seja, há o diagnóstico de que os responsáveis pela crise econômica eclodida na segunda metade do século XX foram os descomedidos gastos públicos, os altos impostos e a regulação e intervenção excessiva do Estado sobre a economia. De acordo com esse raciocínio, deve-se reduzir então a função do Estado na garantia de direitos através da promoção de políticas sociais, repassando essa obrigação para o mercado (iniciativa privada): “[...] para os teóricos neoliberais, a sociedade é entendida como uma simples associação de indivíduos livres e somente os homens, individualmente, podem definir seus

interesses e seus objetivos” (LIMA, 2020, p.37). A autora acrescenta: “[...] a perspectiva de liberdade neoliberal é, portanto, sempre individual, associada aos ideais de competitividade, iniciativa empreendedora e propriedade privada” (LIMA, 2020, p.37).

Sob este ponto de vista, Casara (2018) compreende o projeto neoliberal como um modo de ver e atuar no mundo apresentado como uma inovação, vendido como uma política de modernização que se torna, no imaginário social, a nova referência de transformação e progresso. Ao mesmo tempo, o neoliberalismo propõe transformações e mudanças com o objetivo de retroceder a uma suposta situação original, onde o capital pode circular e ser acumulado sem limites (CASARA, 2018). Ou seja, apesar de se manifestar – no âmbito do discurso – como transformador, na realidade promove a manutenção da estrutura de acumulação capitalista.

O neoliberalismo pode ser entendido também, segundo Gentili (1996), como um processo de construção hegemônica. Ou seja, o pensamento neoliberal expressa uma dinâmica que se faz presente em todo processo de construção de hegemonia. Em primeiro lugar, constituiu-se como uma alternativa de poder composto por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas que orientaram a saída da crise do capitalismo iniciada ao final dos anos 1960 e estabelecida nos anos 1970. Em segundo lugar, manifestou-se como um projeto de reforma ideológica da sociedade, com a construção e difusão de um novo senso comum “[...] que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p.01).

Gentili (1996) completa que ao se consolidar como um projeto hegemônico, o neoliberalismo impôs um processo de transformação material em conjunto com um também processo de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade. Segundo o autor:

O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência. [...] O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a

única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (GENTILI, 1996, p.02).

Assim, durante a segunda metade do século XX, a racionalidade neoliberal deixou de ser somente uma perspectiva teórica discutida por intelectuais e passou a orientar as ações governamentais em grande parte do mundo capitalista, “[...] o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental” (GENTILI, 1996, p.04).

Na visão de Wacquant (2012), o neoliberalismo constitui-se como um “ [...] projeto político transnacional que visa refazer o nexo entre mercado, Estado e cidadania a partir de cima” (WACQUANT, 2012, p.31). Isto é, conforma-se como um projeto estruturado pelas elites globais, formada por políticos influentes e organizações multinacionais. Caracteriza-se pelo modo de produção globalizado¹⁰, apresentando uma padronização de todos os elementos que compõem a vida em sociedade, ou seja, desde a produção industrial até o comportamento e imaginário social da população (BEZERRA, 2017).

Sendo assim, apresenta quatro lógicas fundantes: desregulamentação econômica com fins a viabilizar o mercado como agente regulador da totalidade das relações humanas; retração do Estado de bem-estar social; expansão de um aparato penal com o objetivo de reafirmar a autoridade do Estado por meio da coerção e com vistas a conter a desordem social promovida pela desregulamentação do mercado e aprofundamento da desigualdade; enaltecimento da dimensão individual em detrimento do coletivo (WACQUANT, 2012).

Nessa conjuntura, Berhing (2009) aponta que na América Latina, a “[...] virada continental para o neoliberalismo” ocorreu no final dos anos 1980, mesmo com as experiências pioneiras do Chile e da Argentina sob governos ditatoriais, atravessado pelas características políticas e econômicas da região. Segundo a autora, no Brasil, ocorreu uma chegada tardia do neoliberalismo, devido, sobretudo, à força do

¹⁰ Sob esse aspecto, cabe o conceito de “globalização perversa” de Milton Santos (2001). Isto é, ao se apresentar como uma das facetas do neoliberalismo, a globalização perversa proporciona ferramentas de controle e dominação sobre os países da periferia do capitalismo. Em outras palavras, através das organizações internacionais – dadas como instituições que visam promover a “cooperação” entre os países – são implementadas, de forma verticalizada, políticas de austeridade fiscal, elevação de impostos e privatização de estatais às nações. A justificativa é a de que essas ações são eficientes, supostamente, para a retomada do crescimento e mitigação da crise social.

processo de redemocratização após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985): “[...] tanto que conseguimos inscrever o conceito de seguridade social na Constituição de 1988, apesar de suas restrições a apenas três políticas, e da tensão entre universalidade e seletividade que está presente em seus princípios” (BERHING, 2009, p.367).

Conforme Brisola (2012), no Brasil, apesar da emergência de um sistema de proteção social advindo com a Constituição de 1988, há ao mesmo tempo o anúncio do neoliberalismo com a racionalidade do Estado Mínimo para as políticas sociais. Dessa forma, ocorre um processo de mercantilização do que até então era considerado como direito social, distanciando-se da perspectiva constitucional de proteção social e da universalidade dos direitos. Logo,

O Estado, ao atender as demandas do capital por meio do fundo público, reduz os gastos sociais, adota políticas focalizadoras e meritocráticas de um lado e, de outro, mercantiliza os serviços, transferindo-os ao mercado e/ou para a chamada sociedade civil. Nesse contexto adverso, as respostas à questão social ficam submetidas às finanças à medida que o Estado é capturado por e para a reprodução do capital (BRISOLA, 2012, p.134)

Brisola (2012) sustenta que “[...] a crise contemporânea do capital e as estratégias para a retomada das taxas de lucro têm deixado marcas profundas nas sociedades capitalistas, sobretudo nos países com histórica e profunda desigualdade social como o Brasil” (BRISOLA, 2012, p.128). Essa crise do capital assume formas – com o objetivo de enfrentar e conter os movimentos de resistência – que afetam a vida da classe trabalhadora e dos segmentos sociais inseridos subalterna e precariamente no mercado de trabalho, “[...] seja pelo desemprego e avanço do trabalho em condições extremamente precarizadas, seja pela escalada da violência e da criminalização daqueles indivíduos não funcionais ao capital” (BRISOLA, 2012, p.128).

Em relação à instauração do neoliberalismo no Brasil, de acordo com Guimarães (2019), tal foi orientado pelos princípios do pensamento hayekiano – conforme mencionamos anteriormente – materializados pelo Consenso de Washington de 1989. A autora indica que as diretrizes do Consenso foram:

1. Abertura comercial e econômica; 2. Disciplina fiscal e tributária (o que significa cortar gastos com o social, reduzir custos e funcionários, ou seja, flexibilização dos direitos trabalhistas, redução do custo da força de trabalho); 3. Desregulamentação progressiva das leis trabalhistas e das barreiras fiscais; 4. Privatizações (o que significa o predomínio da iniciativa

privada em todos os setores); 5. Reforma fiscal e tributária (as empresas devem pagar menos impostos) e focalização das políticas sociais e maior presença da sociedade civil nas políticas públicas. Neste contexto, como sociedade civil entende-se a participação do empresariado nas políticas públicas através de parcerias público privadas (GUIMARÃES, 2019, p.40).

Desse modo, na década de 1990, o neoliberalismo orientou as ações do Estado brasileiro – desde o governo de Fernando Collor, passando por Itamar Franco até o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ou seja, houve a aplicação do receituário neoliberal conforme recomendado pelo Consenso de Washington, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (GUIMARÃES, 2019).

Ao mesmo tempo, de acordo com a autora, tal contexto encontrou movimentos de resistência, advindos principalmente do movimento sindical liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Uma vez que as propostas elencadas via Consenso de Washington foram sendo aplicadas, as taxas de crescimento não avançaram, culminando em um sentimento de insatisfação emanados das classes menos favorecidas devido ao desmonte da rede de proteção social até então garantida pela Constituição de 1988. Dessa forma, pensando em ajustar as medidas neoliberais levando em consideração determinadas questões sociais, o Estado brasileiro passa a formular e implementar políticas de transferência de renda, com o objetivo de aliviar a pobreza. O conjunto dessas políticas que pressupõem a manutenção da ordem capitalista, atrelado a ações de cunho assistencialista foi denominado de social democracia (GUIMARÃES, 2019). Sob o ponto de vista da pesquisadora:

Essa nova estratégia de configuração política que se mostra “preocupada” com as questões sociais, difere ideologicamente das medidas de cunho burguês do Consenso de Washington, se mostrando como uma variante do neoliberalismo, assim de viés progressista, a socialdemocracia tem em seu discurso um caráter humanista do capitalismo buscando combinar mercado e justiça social. [...] As políticas econômicas continuaram seu curso rumo ao caminho do desenvolvimento entregando o aparato estatal nas mãos da iniciativa privada. Nesse sentido o cerne do social-liberalismo é manter a hegemonia burguesa sem questionar e exploração do trabalhador pelo capital. [...] Para tal foi necessário iniciar um projeto que mantivesse as bases de acumulação, mas agora com viés social, num processo de recomposição burguesa. Esta nova roupagem de “face humanizada” do capitalismo, [...] compõe um conjunto de políticas onde foram introduzidas novas bases ideológicas calcadas na “teoria do capital social” (GUIMARÃES, 2019, p.42-44).

Guimarães (2019) problematiza que o social liberalismo incorporou em seu discurso termos como equidade, justiça e responsabilidade social e ambiental que serviram como estratégia de cooptação dos setores populares ao projeto neoliberal. A autora, baseando-se nos estudos de Giddens (1999) e Castelo (2013), afirma que o social liberalismo surgiu como um programa político de redefinição e renovação do neoliberalismo que não possui como objetivo o fim da desigualdade social, mas neutralizar os setores de esquerda, retirando do Estado a responsabilidade com a questão social e transferindo-a de maneira precária para os organismos da sociedade civil, sem nenhum questionamento ao livre mercado, com a intensificação da expropriação dos direitos trabalhistas, com consequente barateamento da força de trabalho para a extração da mais valia (GUIMARÃES, 2019).

Nesse sentido, houve no Brasil a partir de 2002, o estabelecimento de um governo social democrata no poder com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT)¹¹. A alta no preço das commodities foi um dos fatores responsáveis pela expansão de uma agenda de políticas públicas de transferência de renda (GUIMARÃES, 2019). No entanto, em 2008, a crise financeira mundial retrocedeu com o cenário vigente demonstrando os limites do social-liberalismo:

Abrindo-se fissuras para novas disputas no interior do processo de recomposição burguesa. Assim emerge uma ofensiva liberal-ultraconservadora buscando disputar a hegemonia sobre os rumos para a saída da crise no interior do processo de recomposição burguesa e nas disputas no âmbito da luta de classes (GUIMARÃES, 2019, p.45).

Segundo Guimarães (2019), desde a crise financeira de 2008 até a atualidade observa-se o surgimento de uma “onda conservadora” em âmbito mundial. De acordo com a autora:

No Brasil, depois das jornadas de junho a direita saiu às ruas e foi materializada nas políticas de austeridade – como a Lei Antiterrorismo sancionada em 2016 no governo Rousseff (PT) e a intervenção militar no estado do Rio de Janeiro em 2018 – o processo de impeachment, o crescimento do protagonismo dos setores fundamentalistas cristãos nas

¹¹ Conforme Andrade (2021) esse período pode ser considerado como uma fase inclusiva e progressista do neoliberalismo brasileiro, marcado pela combinação entre o ideário neoliberal e a lógica democratizante (com a inclusão de políticas sociais e desenvolvimentistas). No entanto, não reduziu a desigualdade e não deixou de recorrer à violência estatal seletiva. Para o autor, esse foi o momento em que o governo petista estruturou as condições necessárias para a ascensão da chamada “nova classe média”, através de políticas como o aumento do salário-mínimo, a expansão do crédito popular e a transferência de renda, por exemplo. Andrade (2021) acrescenta ainda que foi um período de crescimento econômico e, por alguns anos, de pleno emprego.

bancadas parlamentares, o fenomênico projeto ideológico difundido especialmente pelo movimento Escola Sem Partido e organizações a ele associadas e o processo de passagem da gestão das escolas do ensino básico para as polícias militares estaduais. Cabe ressaltar que os dois últimos exemplos se inserem no campo das políticas públicas educacionais, que representam a materialidade da emergência de forças ultraconservadoras que compreende as esferas política, moral, social e econômica no âmbito do Estado (GUIMARÃES, 2019, p.45).

Da mesma forma que Guimarães (2019), Teles (2018) compreende o ano de 2013 – em especial após as jornadas de junho – como o marco que estabeleceu o avanço da direita neoconservadora¹² no Brasil. Sob o ponto de vista do autor, intensificaram-se as ações de militarização da vida e da política, fortalecidas com o golpe de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff. A hipótese defendida por Teles (2018) é a da produção do inimigo interno às relações sociais – lógica esta advinda do período da ditadura civil-militar¹³ e que defende, sobretudo, o controle social da população:

¹² O intitulado “neoconservadorismo” configura-se, segundo Almeida (2018), como uma manifestação mais recente da ideologia conservadora clássica. Em virtude das transformações socioeconômicas decorrentes na primeira metade do século XX, o neoconservadorismo estrutura-se como um movimento de oposição ao Welfare State (Estado do bem-estar social), à contracultura e à nova esquerda, fenômenos relacionados ao contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Para os neoconservadores, a crise econômica é uma consequência do “[...] abandono dos valores tradicionais que governam a sociedade desde os primórdios da civilização, feito em nome de um igualitarismo artificialmente criado pela intervenção estatal” (ALMEIDA, 2018, p.28). Almeida (2018) alerta ainda para o fato de que as “[...] diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória ‘sociedade sem classes’ levaria a uma degradação cultural sem precedentes” (ALMEIDA, 2018, p.28). Nesse sentido, o movimento neoconservador baseia-se na defesa das elites – consideradas como mais aptas para o exercício do governo – da restauração da autoridade da lei e da ordem e na implantação do Estado Mínimo na defesa dos direitos sociais e máximo na garantia do livre mercado.

¹³ Na concepção de Andrade (2021), a lógica militar da guerra ao inimigo interno advém do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Foi durante o período da Guerra Fria (1947-1991) que a defesa da “segurança interna” – diante da ameaça da ação indireta do comunismo – ganhou ênfase na doutrina militar do país. Nessa leitura militar, a sociedade constitui-se como um sistema orgânico que visa o bem comum, mas que pode ser ameaçada por pressões antagônicas internas ou externas. Sob o ponto de vista do autor, toda iniciativa de oposição organizada com força suficiente para desafiar as políticas de Estado – que assume uma forma ideológica e psicológica, explorando as insatisfações presentes em uma sociedade democrática com o objetivo de conquistar o senso comum e incitar a rebelião – pode configurar como uma forma de pressão antagônica interna (ANDRADE, 2021). Nesse sentido, torna-se imprescindível combater os “[...] inimigos internos, que, por agirem de modo oculto, podem potencialmente ser qualquer um da população, sendo necessário o desenvolvimento de serviços de vigilância, informação e repressão” (ANDRADE, 2021, p.04). Portanto, há na lógica da guerra ao inimigo interno, uma indeterminação quanto à posição do inimigo que por “agir de modo oculto”, promove uma desconfiança permanente em relação à população, possibilitando inclusive, que o inimigo interno seja deslocado “dependendo de construções discursivas do Estado, do surgimento de novos grupos que desafiam a ordem ou se opõem politicamente a ela ou de reações desencadeadas pela própria ofensiva militar. É o Estado de Segurança Nacional que determina e produz quem é seu inimigo, fazendo recortes na população e exercendo um poder praticamente ilimitado sobre ela” (ANDRADE, 2021, p.05). Assim, segundo Andrade (2021), justamente por apresentar essa “plasticidade”, a racionalidade de guerra ao inimigo interno ultrapassou o período da Ditadura Militar e adentrou a Nova República (pós 1988), criando e tratando determinados grupos

Certos regimes de produção de subjetividades binárias e antagônicas, aliado às condições históricas de dominação, implicam fortalecimento e incremento de estratégias e tecnologias de controle social. Diante de uma sociedade racista, patriarcal e etnocida, estruturada para favorecer os proprietários e as velhas e novas oligarquias, experimentam-se modos de anular ou de destruir qualquer prática de resistência (TELES, 2018, p.67).

De acordo com Alves, Santos e Bordin (2023, p.45), as grandes manifestações de 2013 – que iniciaram como protestos a favor do passe livre para o transporte público e tiveram significativa participação da juventude –, culminaram na ascensão da presença militar na administração pública, articulada com o avanço conservador e a polarização política. Para os autores, com a expansão das “jornadas de junho”, as pautas foram se tornando cada vez mais difusas. O discurso anticorrupção tomou força e, com isso, houve a emergência de grupos conservadores de extrema direita:

Esse cenário desencadeou o aumento significativo no número de candidatos/as que, nas eleições de 2014, defendiam pautas conservadoras e vinham das Forças Armadas, polícias militares e outras forças de segurança. Muitos/as foram eleitos/as para cargos no Congresso Nacional e Assembleias Legislativas dos estados, além de ter havido candidatos/ as a governadores/as e vice-governadores/as também eleitos/as com essa proposta ‘militar’ em suas carreiras/pautas políticas. Da mesma forma, ascenderam a cargos públicos em diferentes esferas da República brasileira (ALVES; SANTOS, C; BORDIN; 2023, p.46).

Nessa circunstância, segundo Mascarenhas e Goulart (2023):

O ex-deputado federal e capitão da reserva do Exército Brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, iniciou sua articulação política, ganhando espaço na mídia e nas redes sociais com discursos que culpavam o Partido dos Trabalhadores – PT pelo caos e pela recessão. Foi nessa onda de ‘medo’ que o referido político foi eleito para ocupar o cargo da presidência da República entre os anos de 2019 e 2022, fato que não só acentuou práticas neoliberais, como também trouxe robustez ao ‘neofascismo à brasileira’, fazendo o país experimentar uma caminhada em direção oposta à da democratização. Calçado em uma pauta moral e de costumes, Bolsonaro foi eleito com o slogan ‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’. O lema comprova que o país elegeu um projeto político que fere o princípio da laicidade do Estado, registrado no artigo 19 da Constituição Federal de 1988 (MASCARENHAS; GOULART; 2023, p.32).

Andrade (2021, p.01) denomina esse contexto como “virada autoritária do neoliberalismo brasileiro”, em que se estabeleceu “o governo da população para e pelo modelo do mercado e a introdução da hierarquia militar nas relações civis, como em políticas de educação e saúde” (ANDRADE, 2021, p.01).

como ameaças à segurança nacional, produzindo assim estados de exceção que suspendem na prática direitos e garantias constitucionais.

De acordo com Andrade (2021), sobretudo após 2013 e de forma mais evidente a partir de 2014 – com a reeleição de Dilma Roussef –, as chamadas lógicas da concorrência e da guerra¹⁴ limitaram parcialmente o desenvolvimento da dimensão democrática e social da Nova República – período intitulado pelo autor para se referir ao contexto pós-instauração da Constituição Cidadã de 1988 – e culminaram em uma crise político-econômica no país. A respeito disso, Andrade (2021) considera que a crise convergiu como resultado de dois processos complementares:

Primeiro, partindo do principal portador da lógica neoliberal, a classe média gerencial, que radicalizou sua defesa do mercado contra as políticas sociais e derivou para a lógica da guerra contra um inimigo interno “de esquerda” e “corrupto”, não por acaso demonstrando apoio ao ativismo judicial e às forças militares em suas manifestações. Segundo, com os militares reagindo a medidas de controle democrático sobre as suas instituições e mobilizando novamente o “anticomunismo” como justificativa para a militarização do Estado e o aprofundamento das reformas neoliberais (ANDRADE, 2021, p.14)¹⁵.

Consequentemente, a união entre o neoliberalismo e a lógica de guerra aprofundou a exclusão dos mais vulneráveis, ao voltar-se contra valores atrelados à justiça e inclusão social e negar a mediação dos conflitos sociais realizada pelos dispositivos democráticos. Sob o ponto de vista de Andrade (2021) houve então um retrocesso civilizacional proporcional à radicalização política. O autor acrescenta que

¹⁴ Segundo Andrade (2021), as lógicas da concorrência e da guerra correspondem à articulação entre o papel dos militares – por meio da ideologia da guerra ao inimigo interno – no contexto do neoliberalismo – ao reduzir a esfera social para a dimensão do indivíduo – a partir da década de 1990. Assim, com o fim da Ditadura Civil-Militar, coube aos militares – no contexto do neoliberalismo – lidar com as crises sociais, conter os movimentos mais combativos formados com a redemocratização, adaptar-se aos interesses estadunidenses da guerra às drogas e combater o crime organizado. Nesse cenário, as Forças Armadas em conjunto com as polícias militares atuaram de forma a “[...] abrir espaço para a neoliberalização ao conter os avanços das demandas democráticas, ao lidar com os problemas sociais pela via da gestão militarizada da pobreza e ao complementar punitivamente o estrangulamento dos gastos públicos e das políticas sociais focalizadas” (ANDRADE, 2021, p.09). Assim, a união entre o ideário neoliberal e a ideologia da guerra ao inimigo interno promoveu a manutenção de práticas autoritárias da época do Regime Militar.

¹⁵ As medidas de controle democrático referem-se à tentativa de realização de uma reforma democrática nas Forças Armadas, materializadas em dois momentos. O primeiro ocorreu durante o governo Lula, quando o Ministério da Justiça e a Comissão de Anistia promoveram audiência pública discutiram a interpretação de Lei de Anistia de 1979, no que se refere à imprescritibilidade dos crimes de tortura. O segundo momento ocorreu em 2011, em pleno governo de Dilma Roussef (PT), quando foi formada a Comissão Nacional da Verdade, criada para averiguar os crimes cometidos por agentes públicos durante a Ditadura Civil-Militar. Além disso, quatro anos depois, em 2015, o Gabinete de Segurança Institucional (GSI) perdeu o status de Ministério, tendo como consequência a completa exclusão dos militares no primeiro escalão do governo. Tais medidas foram consideradas como um “revanchismo” civil e de esquerda contra as Forças Armadas, relacionados sobretudo, à memória, imagem, autonomia e os valores da corporação. Houve dessa maneira, a retomada por parte dos militares do seu protagonismo na política institucional (ANDRADE, p.09, 2021).

a esfera pública foi esvaziada, devido tanto a redução do indivíduo à dimensão econômica privada, como pela utilização de recursos autoritários e meios não democráticos de gestão da população: “os valores democráticos e socialmente inclusivos da Nova República foram assim corroídos no âmbito da sociabilidade cotidiana, e não apenas no das instituições políticas¹⁶” (ANDRADE, 2021, p.16).

Em meio a esse cenário de instabilidade econômica e política deflagrada no mundo pós 2008 e no Brasil pós 2013, Almeida (2018) aponta que o contexto que caracteriza uma crise do capitalismo diz respeito à incapacidade da manutenção de um determinado arranjo social da produção capitalista de sustentar os mesmos níveis de extração da mais-valia diante da queda na taxa de lucro e de manter sob controle as contradições e os antagonismos sociais. Ou seja, a crise ocorre em relação aos mecanismos estruturais de exploração do trabalho, de circulação do capital e da concorrência. Nesses momentos, “[...] em que é ‘preciso conservar o que concretamente deve ser conservado’, os liberais podem se tornar reacionários” (ALMEIDA, 2018, p.29).

Justamente nesses períodos de crise – em que o controle ideológico e político das contradições inerentes ao capitalismo entra em colapso – a democracia e a cidadania podem ser ultrapassadas pela necessidade de conservação das formas sociais do capitalismo¹⁷. De acordo com Almeida (2018) tal situação pode se materializar de maneira episódica ou sistemática. A primeira ocorre quando um governo democrático – diante de supostos riscos pontuais à ordem – apela para instrumentos de violência ou de procedimentos ilegais para manter o controle social: “[...] isso explica porque até mesmo governos progressistas de esquerda não abrem mão do uso da força, ocupações de território, invasões domiciliares, prisões arbitrárias ou remoções ilegais” (ALMEIDA, 2018, p.32). Já no caso da sistemática, há a instauração por parte do Estado da violência como procedimento padrão de

¹⁶ O autor reforça o papel da classe média na estruturação desse contexto: “[...] a mobilização da classe média gerencial criou a base de apoio para a neoliberalização e para a intensificação de medidas autoritárias, a começar pelo próprio golpe parlamentar do impeachment. Às classes médias, viria ainda a se juntar parcela das classes trabalhadoras populares na ascensão posterior do bolsonarismo” (ANDRADE, 2021, p.09).

¹⁷ No que se refere às formas sociais do capitalismo, conforme Silvio de Almeida (2018, p.29): a sociedade capitalista, em que pesem suas contradições e especificidades, possui algumas relações que devem ser necessariamente conservadas, a fim de que o capitalismo possa se reproduzir. Essas relações características da sociedade capitalista são as formas sociais. Portanto, as formas sociais básicas do capitalismo são as formas: mercadoria, dinheiro, Estado e jurídica.

manutenção da ordem. Nessa lógica, baseado nos estudos de Achille Mbembe (2018) e de Dardot e Laval (2016), o autor defende que a democracia não é um valor universal. Almeida (2018) explica a partir de Mbembe (2018) que a racionalidade neoliberal instaura o “devir negro no mundo”, circunstância em que a violação de direitos que anteriormente eram submetidas à população negra, torna-se o padrão para os trabalhadores em geral. No que se refere às ideias defendidas por Dardot e Laval (2016), Almeida (2018) infere que o neoliberalismo pressupõe um processo de desdemocratização, na medida em que retira progressivamente os espaços e possibilidades de construções coletivas interferirem na ordem econômica:

Só assim se torna possível o estabelecimento de políticas de austeridade e de retirada de direitos sociais. Eis a virada hegemônica neoconservadora. O discurso neoliberal clássico, baseado no universalismo e no multiculturalismo, não é capaz de amparar enquanto ideologia a necessidade de uma prática política brutal de extermínio e de rebaixamento das condições de vida. Só pessoas capazes de articular um discurso de violência contra minorias, de intolerância e de hiperindividualismo podem dar conta de justificar o estágio atual da economia capitalista, e eles o fazem justamente invocando o direito e com o apoio das instituições de repressão do Estado (ALMEIDA, 2018, p.32).

Assim, nos últimos anos, com a formação de uma “nova direita” brasileira, o discurso de ódio sobre as minorias, sobre os movimentos sociais e sindicatos, como também a perseguição a professores e à liberdade de cátedra, o repúdio ao bem público e a apologia ao mercado se tornaram comuns e se configuram como elementos desse fenômeno (CASIMIRO, 2018). A respeito disso, Casimiro (2018) caracteriza:

A nova direita brasileira não possui uma homogeneidade ideológica, mas comporta distintas orientações, desde a influência monetarista da Escola de Chicago, o neoliberalismo austríaco ou mesmo vertentes mais fundamentalistas, como o libertarianismo. Apesar de expressar contradições e conflitos interburgueses, a nova direita assegura o essencial para a garantia dos seus interesses de acumulação de capital. A partir dos anos de 1990 e, principalmente, dos anos 2000, observa-se a paulatina substituição de uma postura mais contida e técnica por um discurso bem mais agressivo, com uma forte pauta moralista (CASIMIRO, 2018, p.46).

Apoiada no discurso do medo, da promoção contínua de uma guerra civil e do racismo, em confluência com uma política de gestão da segurança pública legitimada por uma ideologia de guerra ao inimigo interno advinda do Regime Militar que promove a militarização da vida – formando um cenário de estado de sítio permanente, em que a vida cotidiana é militarizada – é que o movimento neoconservador se alia ao neoliberal. Constitui-se então uma aliança que se

materializa pela gestão da insatisfação, da desesperança e da escassez (MARTINS, 2019). Segundo Martins (2019, p.04): “Esse estado policial que faz morrer, portanto, é uma resposta à necessidade de conservação das condições necessárias à produção capitalista no momento de crise”.

Com isso e nos apoiando nos estudos de Andrade (2021), podemos compreender de forma mais objetiva a fusão entre o neoliberalismo e a militarização das relações sociais – e aqui incluímos a administração pública, especialmente durante a gestão da extrema direita representada por Jair Bolsonaro (PL) à frente do Poder Executivo Federal.

Na última década, a expansão e popularização de partidos de extrema direita puderam ser observadas nas eleições de vários países pelo mundo. A vitória de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos em 2016 e 2024, a de Jair Bolsonaro em 2018 no Brasil e de sua significativa porcentagem de votos na eleição de 2022¹⁸, como também a reeleição de Viktor Orbán na Hungria¹⁹ e as vitórias de Giorgia Meloni na Itália em 2022²⁰ e de Javier Milei²¹ na Argentina em 2023, são expressões dessa conjuntura. Ressaltamos ainda o crescimento de grupos neonazistas no Brasil²² e a formação – no que diz respeito aos deputados e senadores eleitos em 2022 – do Congresso Nacional mais conservador da história do país desde a redemocratização pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Apesar de

¹⁸ Apesar da derrota, o candidato do Partido Liberal (PL) alcançou 49,10% (58.206.354) dos votos válidos no segundo turno contra 50,90% (60.345.999) de Luís Inácio Lula da Silva (PT), nas eleições de 2022 para a presidência da república. Dados disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/apuracao/2turno/>. Acesso em: 07/06/2024.

¹⁹ “Viktor Orbán é reeleito premiê e dá vitória à extrema direita na Hungria”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/04/viktor-orban-e-reeleito-premie-e-da-vitoria-a-extrema-direita-na-hungria>. Acesso em: 07/06/2024.

²⁰ Primeira mulher premiê da história do país, fundou o partido Irmãos da Itália (Fratelli d'Italia) em 2012. A legenda tem suas raízes políticas no Movimento Social Italiano (MSI), que surgiu das cinzas do fascismo de Benito Mussolini (BRAUN, 2024). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crgg52gl62zo>. Acesso em: 07/06/2024.

²¹ Defendendo políticas ultraliberais, Javier Milei foi eleito com 55,69% dos votos válidos contra 44,30% do segundo colocado Sergio Massa, representante peronista e então Ministro da Economia da Argentina durante o governo de Alberto Fernández. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/11/21/eleicao-de-milei-com-mais-de-55-dos-votos-validos-expressa-descontentamento-do-povo-argentino-com-politica-tradicional/>. Acesso: 07/06/2024.

²² Conforme pesquisa realizada por Adriana Dias – antropóloga e doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – e publicada pelo Portal de Notícias Agência Brasil, foi constatado um crescimento de 270% na expansão de células neonazistas entre o período de janeiro de 2019 e maio de 2021, totalizando em 530 núcleos desses grupos no país. De acordo com a pesquisa, esse fenômeno foi impulsionado pela disseminação de discursos de ódio e de narrativas extremistas contra mulheres, judeus, negros e a população LGBTQIAP+. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-04/conselho-leva-onu-alerta-sobre-avanco-do-neonazismo-no-brasil>. Acesso: 07/06/2024.

Luís Inácio Lula da Silva (PT) ter sido eleito para o seu 3º mandato como Presidente da República – representando a retomada de uma agenda mais progressista²³ – os partidos de direita com predomínio do chamado “centrão”²⁴ e de extrema direita – representados principalmente pelo Partido Liberal (PL), legenda do então presidente Jair Bolsonaro – conquistaram a maioria das cadeiras da Câmara e do Senado²⁵.

Para além dos eventos citados, destacamos também os ataques aos direitos das mulheres e dos povos originários, orquestrados pela extrema-direita presente no Congresso Nacional. O debate em torno do Projeto de Lei nº 1.904/2024²⁶ que diz respeito ao aumento da penalização para o aborto (mesmo nos casos previsto por lei) e a aprovação da Lei 14.701/2023, que tratou da criação de um marco temporal para a demarcação de terras indígenas²⁷ refletem esse contexto.

Transcorreu ainda, no âmbito da política econômica, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva (PT), a aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLP) 93/2023 que diz respeito ao chamado Novo Arcabouço Fiscal (NAF), substitutivo do Teto de Gastos (Emenda Constitucional n.95/2016), que previa o congelamento dos

²³ Dentro de uma perspectiva social democrata, que como inferimos anteriormente, mantém a ordem burguesa de acumulação do capital.

²⁴ Segundo o Portal de Notícias G1 Globo, o centrão diz respeito a um bloco informal na Câmara que reúne partidos de centro e centro-direita, que, dependendo da matéria, se articulam para votar da mesma maneira sobre determinado projeto. O grupo é menos conhecido por suas bandeiras e mais pela característica de se aliar a governos diferentes, independentemente da ideologia (G1 GLOBO, 2020). Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/29/entenda-o-que-e-o-centrao-bloco-na-camara-do-qual-bolsonaro-tenta-se-aproximar.ghtml>. Acesso em: 07/06/2024.

²⁵ “Congresso estará à direita e mais radicalizado com bolsonaristas”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/10/03/congresso-estara-a-direita-e-mais-radicalizado-com-bolsonaristas.htm>. Acesso em: 07/06/2024.

²⁶ Visa equiparar o aborto realizado acima de 22 semanas de gestação ao crime de homicídio simples – podendo ser punido com reclusão de seis a vinte anos – inclusive nos casos em que o procedimento é permitido por lei (estupro, risco de morte a mulher e anencefalia fetal). A autoria desse projeto envolveu 32 autores, com mais da metade pertencente ao Partido Liberal (PL), representante da extrema-direita no Congresso Nacional. Após repercussão negativa e mobilização popular contrária ao projeto de lei, houve o adiamento da votação entre os deputados para o segundo semestre de 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/06/18/apos-pressao-popular-lira-avisa-que-pl-do-aborto-nao-sera-votado.htm>. Acesso em: 12/07/2024.

²⁷ Estabelece que os povos indígenas têm direito apenas às terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira pós Ditadura Empresarial-Militar. Apesar de aprovada pelo Congresso Nacional, esta questão está pendente de julgamento no Superior Tribunal Federal (STF), porque contraria decisão do tribunal definida anteriormente. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1078111-lei-estabelece-marco-temporal-para-terras-indigenas-mas-o-tema-aindavaiserjulgadonostf/#:~:text=O%20marco%20temporal%20para%20a,data%20da%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12/07/2024.

gastos públicos pelo período de 20 anos²⁸. Apesar de ter sido proposto por um governo eleito por defender uma agenda progressista, tal medida manteve a lógica neoliberal da austeridade fiscal, ao conter investimentos do Estado para que haja a priorização do pagamento de juros e da dívida pública²⁹.

Ademais, consideramos importante destacar que embora o ideário neoliberal e a lógica da militarização da vida social tenham se ampliado e radicalizado durante o governo da extrema direita (Jair Bolsonaro – 2019-2022) – em um nível nunca antes visto após a redemocratização do país – houve entre as gestões do Partido dos Trabalhadores (tanto em nível federal como nos estados) a manutenção dessa racionalidade em determinados aspectos. Citamos como exemplos atuais – além da Lei do Arcabouço Fiscal – a aprovação do Novíssimo Ensino Médio (Projeto de Lei Federal 5.230/2023) – que na prática pouco alterou os retrocessos da legislação anterior³⁰; a reavaliação do cálculo dos pisos mínimos para a Saúde e a Educação, propostas pelo Ministro da Economia Fernando Haddad³¹ e, no âmbito dos estados, o fato da Bahia – governado há muitos anos por gestões do Partido dos Trabalhadores – ter assumido a liderança entre as unidades da federação com maiores incidências de violência policial em 2023³².

Portanto, diante da conjuntura apresentada, o entendimento da crise do capital como parte de sua própria dinâmica, aliado à instauração do neoliberalismo como hegemonia ideológica, permite a compreensão das estratégias construídas desde os anos 1990 para a retomada das taxas de lucro, dentre elas destaca-se a militarização da vida social (CABRAL, 2018). Nesse sentido, segundo Valim (2017,

²⁸ Chamada popularmente de PEC do Fim do Mundo, na regra, esse teto estabeleceu como limite a despesa feita no ano anterior, com todas as correções inflacionárias. Essa medida de congelamento de gasto foi prevista para ser efetivada por 20 anos, tempo no qual todo o dinheiro economizado teoricamente fora revertido para o pagamento de juros e das dívidas. A medida foi marcada por causar um grande impacto para os trabalhadores, servidores e no investimento dos serviços públicos, com atenção especial para atendimentos essenciais à população, como saúde e educação. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>. Acesso em: 12/07/2024.

²⁹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/26/novo-arcabouco-fiscal-supera-teto-de-gastos-mas-limita-investimentos-publicos>. Acesso em: 12/07/2024.

³⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/06/21/reforma-do-novo-ensino-medio-os-avancos-e-retrocessos-do-projeto-aprovado-no-senado>. Acesso em: 12/07/2024.

³¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-06/haddad-propora-lula-mudancas-no-formato-de-pisos-de-saude-e-educacao>. Acesso em: 12/07/2024.

³² Informações disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/08/14/policia-da-bahia-e-a-que-mais-mata-o-que-explica-essa-escalada-de-violencia.htm>. Acesso em: 12/07/2024.

p.33) o “poder do mercado na democracia torna esse regime de governo vazio, uma vez que não busca resolver os conflitos sociais”.

De acordo com Bordin e Grotti (2020), tem ocorrido no Brasil – sobretudo a partir do início do século XXI – um processo de capilaridade das instituições policiais nos diversos poderes do estado. Os autores afirmam ainda que é na guinada para a extrema direita – vivenciada a partir de 2018 com a eleição do ex-militar do Exército Jair Bolsonaro (PSL³³) para a presidência – que o denominado processo de hipermilitarização vai se intensificar no país:

[...] O avivamento do discurso baseado na divisão do “nós” contra “eles”(o inimigo) que tem por objetivo uma ideia de “ordem”, ainda que baseada na imposição da violência contra quem pensa diferente. Esse processo é, atualmente, o ponto máximo da militarização (a hipermilitarização) da vida. Essa inserção vai ser na forma de operações militares/policiais (e na aplicação da violência letal do Estado) contra aqueles que moram nas periferias, os grupos minoritários e para aqueles que pensam de forma diferente da “ordem e progresso” e que acabam por sofrer com esse estigma social. Essa é a forma de se governar, seja no Brasil, seja no restante do mundo: a repressão do Estado, baseado no complexo militar/policial, com tropas de ocupações, seja nas comunidades pobres do Rio de Janeiro, seja na Faixa de Gaza. A ideia é a do sufocamento da cidade através da guerra e consequentemente o extermínio das populações indesejadas dentro da ideia da “ordem” (BORDIN e GROTTI, 2024, p.15).

Os autores entendem a militarização das relações sociais como “[...] a expansão de ideias militares para todos os setores da sociedade; é o culto ao militar; é o ser-militar, sem assim ser” (BORDIN e GROTTI; 2020, p.04). Sendo assim, a hipermilitarização seria a extrapolação desse processo, com o controle da população – em especial os pobres e periféricos – pelo aparato policial/militar, num contexto em que “[...] a vida cotidiana se torna um campo de batalha ‘contra as drogas’ ou ‘contra o crime’, a vida precisa ser (hiper)militarizada [...] nesse sentido o cotidiano passa pelo controle dos militares (BORDIN e GROTTI, 2020, p.10).

Sobre isso, Brisola (2012) chama a atenção para a formação de um Estado darwinista, reduzindo suas funções à garantia da lei e da ordem e promovendo a competição como fetiche. Para a autora: “[...] para conter as tensões geradas pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho precário e pela retração da proteção social do Estado, este lança mão de estratégias de disciplinamento a frações da classe operária, por meio do aparato policial e jurídico” (BRISOLA, 2012, p.131).

³³ Partido Social Liberal.

De acordo com Wacquant (2015, p.110), nessa perspectiva, “[...] na medida em que a rede de segurança do Estado caritativo se desfaz, a malha do Estado punitivo foi chamada a substituí-la e a lançar sua estrutura disciplinar nas regiões inferiores do espaço social [...]”. Ou seja, para manter a “ordem”, na dimensão do ideário neoliberal, são necessárias novas formas de gestão de controle das mazelas sociais. Por isso:

O genocídio do negro, feminicídio e etnocídio, entre outras graves violações, são as marcas de uma sociedade bélica, ainda que astuta o suficiente para se declarar respeitosa das diferenças e racialmente democrática. Se somarmos o fato de que os próximos anos serão de graves dificuldades no acesso aos direitos trabalhistas, com Previdência Social cada vez menos eficaz e um mundo do trabalho escasso e precarizado, a violência tende a piorar. O círculo vicioso – habitação, escola, saúde, trabalho – produz um racismo (e sexismo) naturalizado e estabelecido como o normal nas práticas sociais. Assim, a forma violenta de sociabilidade configura-se no senso comum como a normalidade. A expressão “sensação de insegurança” tem se tornado o bordão mais ouvido e falado quando o assunto é segurança pública. Parece-nos que ela pode ser lida como a representação do medo instalado nas subjetividades e que as conduzem a desejarem medidas duras contra os perigos do cotidiano. Reverberando a violência naturalizada, demandam-se ações policiais fora dos padrões de dignidade humana e a criação de leis com ainda maior poder punitivo. O medo que emerge através da percepção de fragilidade serve como um dispositivo de governo e autoriza o uso de força desmedida por parte das instituições. Tal como em um laboratório, experimenta-se a produção de modos de vida apoiados no risco, ao mesmo tempo que se realiza a montagem de um Estado securitário como remédio (TELES, 2018, p.67).

Teles (2018) complementa que há décadas as políticas de segurança pública apostam na militarização da vida e na estratégia da guerra. Como resultado, temos o aumento da violência e a produção de territórios em que o Estado massacra suas populações: “[...] é o caso, por exemplo, das favelas, das periferias pobres, das ocupações de movimentos de luta por moradia, dos presídios. Nesses espaços, o Estado age com desmesura. Sob a justificativa de restabelecer a ordem, acionam-se medidas de exceção a partir de mecanismos jurídicos” (TELES, 2018, p.68). Assim, o autor reforça que há nesse processo a “[...] eficaz estruturação de uma sociedade de controle, disciplinamento e punição, cujo cidadão, domesticado e submisso, deve se tornar ainda mais produtivo e ser anulado enquanto potência transformadora” (TELES, 2018, p.68).

Retomando a análise da conjuntura que promoveu o aprofundamento dessa lógica de militarização da vida social e de expansão da extrema-direita no Brasil, conforme Andrade (2021), com a crise política desencadeada a partir de 2013 e

materializada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, ocorreu um processo de colapso do sistema político democrático vigente, ou seja, o modelo de democracia representativa. Os escândalos e as denúncias de corrupção feitas pela Operação Lava Jato e evidenciadas pelos meios de comunicação conservadores descredibilizaram as instituições democráticas entre a população. Em meio a esse cenário é que os militares retornam à vida política efetivamente.

Bordin e Grotti (2020) utilizam como exemplo o caso do Paraná, que na época do estudo realizado, no segundo ano do primeiro mandato do Governador Ratinho Júnior – contava com assessorias de militares no Tribunal de Justiça, na Assembleia Legislativa, no Tribunal de Contas do Estado, no Ministério Público e no Departamento de Trânsito e, atualmente estão presentes também nas escolas públicas de educação básica da rede estadual paranaense. Sob o ponto de vista dos pesquisadores:

Esse exemplo pode acontecer em diversos outros Estados da federação, uma vez que os arranjos institucionais são praticamente os mesmos. [...] Vemos a intensa capilarização dos militares na sociedade de uma forma geral, atuando de formas distintas, mas que proporciona uma intensa militarização na forma de condução da vida, sempre balizada por ethos militares e pela violência resultante dos processos de militarização (BORDIN e GROTTI, 2020, p.06).

Isso se deve em parte pela idealização do período da Ditadura Civil-Militar oriunda de determinados grupos conservadores³⁴ aliado à ideia de que as Forças Armadas – enquanto “poder moderador” e instituição externa à política que dispõe de força de repressão – poderia impor uma reforma moralizadora à política institucional (ANDRADE, 2021).

Além disso, Andrade (2021) ressalta que as articulações entre o discurso do livre mercado e a defesa da militarização estabeleceram o avanço de uma posição à extrema direita entre a população e, especialmente, entre a categoria dos militares, apresentada como “técnica e antipolítica” em detrimento do status quo democrático, visto como “corrupto e de esquerda”³⁵. Para o autor:

³⁴ De que no período governado pelos militares foram os “anos dourados” do Brasil: havia crescimento econômico, ordem social e a corrupção não existia (ANDRADE, 2021).

³⁵ Segundo Andrade (2021), desde a redemocratização houve um estreitamento entre os militares e os *think tanks* neoliberais – como o Instituto Liberal por exemplo. Essa relação se deu em função do deslocamento do discurso anticomunista dos intelectuais conservadores brasileiros defensores da Ditadura para a defesa do livre mercado, como uma espécie de enfrentamento aos princípios da

A confluência entre lógica militar da guerra ao inimigo interno com o neoconservadorismo levou a ampliação dos inimigos internos de modo a incluir os novos movimentos sociais, os ambientalistas, as ONGs, parcela da grande imprensa, universidades, escolas, artistas e todos os partidos políticos do status quo democrático que não compartilhassem do ideário da militarização e do livre mercado. [...] Por fim, constituiu-se um novo projeto militar e neoconservador que espelha de maneira invertida a acusação que faziam à esquerda e ao “marxismo cultural”: o objetivo passa a ser a ocupação e o aparelhamento do Estado e a construção de uma nova hegemonia cultural conservadora. Trata-se, portanto, de uma disputa do Estado, e não apenas do governo, de modo a refundá-lo em novas bases. Esse projeto militar se casa e é inseparável das reformas neoliberais do Estado e da defesa ideológica da liberdade de mercado, vistas como medidas importantes para desmontar a hegemonia de esquerda no funcionalismo público e blindar o capitalismo da suposta ameaça marxista (ANDRADE, 2021, p.20).

Dessa forma, com o aumento da participação dos militares em setores civis da sociedade, a hipermilitarização da vida vai se manifestando no cotidiano das práticas sociais e o Estado – na contramão de buscar soluções que atendam às demandas das diversas esferas sociais – reforça esse processo ao oferecer serviços públicos cada vez mais hipermilitarizados³⁶:

Seja na ocupação de determinados territórios, através das Forças Armadas ou das polícias (hipermilitarizadas) ou pela transformação de colégios ou escolas públicas em escolas militares, que visam a reduzir possíveis problemas de convivência entre os alunos e mesmo reduzir a criminalidade no entorno desses estabelecimentos. Esse modelo de intervenção policial na educação possui, inclusive apoio dos pais, pois os mesmos acreditam que esse modelo pode reduzir a possibilidade de seus filhos se envolverem em “problemas”. Além de ser uma falácia, esse processo retira a verdadeira função das polícias militares, ou seja, o policiamento ostensivo, promovendo uma verdadeira busca por “funções residuais” (que pode ser considerado como um desvio de função das atividades policiais) (BORDIN e GROTTI, 2020, p.14).

Em complementação a esse raciocínio, conforme Graham (2016, p. 122):

A militarização também envolve a normalização dos paradigmas militares de pensamento, ação e política; esforços de disciplinar agressivamente os corpos, espaços e identidades considerados não condizentes com noções masculinizadas (e interconectadas) de nação, cidadania ou corpo; e o uso de uma ampla e diversificada propaganda política que romantiza ou higieniza a violência como um meio de vingança legítima ou de conquista de algum propósito divino. Acima de tudo, a militarização e a guerra organizam

Nova República. Somado a isso, a atuação da rede de think tanks neoliberais no Brasil a partir de 2014-2015, reforçou os elos contra a “esquerda inimiga” materializada principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), qualificando qualquer tipo de política desenvolvimentista ou social-liberal como “socialista” (ANDRADE, 2021).

³⁶ De acordo com Andrade (2021): O próprio Estado brasileiro encontra-se em disputa, com a construção institucional e legal derivada da Constituição de 1988 e dos governos da Nova República sendo atacada pela radicalização das reformas neoliberais conjugada com a militarização da vida social e da administração pública.

a “destruição criativa” de geografias herdadas, economias políticas, tecnologias e culturas.

Na interpretação de Alves, Santos, C. e Bordin (2023, p.51):

A hipermilitarização da vida se expressa em todos os campos do desenvolvimento social, nas relações pessoais e públicas, nas pequenas nuances: a educação militarizada, apresentada como uma forma alternativa de manter os/as jovens sob controle; a busca de domínio, pela força, das áreas pobres das grandes cidades, com ocupação policial/ militar e criação de unidades de controle territorial; pela crescente inserção das Forças Armadas brasileiras na sociedade. A penetração que os valores militares têm na sociedade é inimaginável.

Como pode ser observado, a associação entre a racionalidade econômica neoliberal e a lógica hierárquica militar da guerra se opõem aos mecanismos de participação democrática da sociedade civil, contra o controle social das políticas públicas, contra a transparência nas decisões, contra os direitos e garantias e contra as políticas sociais, atacando a igualdade política, econômica e social. Dessa forma, o neoliberalismo e o militarismo contrariam os valores, o modo de vida e as instituições da democracia social estabelecida pela Constituição de 1988 e pelos governos da Nova República (ANDRADE, 2021).

Na crise recente da Nova República, a combinação entre neoliberalismo e militarismo alcançou nova centralidade. O fortalecimento dessas duas racionalidades culminou em um retrocesso da lógica democrática e social tanto na esfera das relações cotidianas quanto no das instituições políticas. Desde a década de 1990, essa articulação ocorria com a intenção de coibir a ação dos movimentos sociais mais combativos da redemocratização, de promover um ambiente propício para as reformas neoliberais, além de realizar uma gestão militarizada da pobreza nomeando o narcotráfico e o crime organizado como novos inimigos internos, tornando acessível o território do ascendente mercado de baixa renda³⁷ (ANDRADE, 2021).

³⁷ As operações de garantia da lei e da ordem, as ações policiais e as políticas de pacificação definiram circuitos comerciais e de valorização do capital na época dos megaeventos ao mesmo tempo em que criavam estados de exceção em bairros pobres de população não branca. As políticas de pacificação promoviam como novo modelo de ordem a formalização dos mercados e a figura normativa do empreendedor de si mesmo, ainda que em geral baseada na reconfiguração do trabalho por conta própria. A lógica da guerra também fomentou mercados de armamento e de segurança privada legais e ilegais, fazendo coincidir de diferentes modos o empreendedor competitivo com o sujeito da guerra, o que se deu também pela penetração da lógica gerencial neoliberal na área de segurança pública, constituindo um modelo gerencial militarizado (ANDRADE, 2021).

De acordo com Andrade (2021) o militarismo se instituiu com as reformas neoliberais não para criar um Estado mínimo. Muito pelo contrário, essa fusão visou formar um Estado máximo em defesa dos interesses do mercado. Sob o ponto de vista do autor, esse contexto foi o alicerce que possibilitou o processo de radicalização neoliberal conjugado com a militarização do Estado (ANDRADE, 2021). Assim se consolidou a virada autoritária do neoliberalismo no país, que obteve nas políticas educacionais – por meio de projetos relacionados à militarização das escolas – uma das suas esferas de ação.

1.1.2 A militarização das escolas como projeto de controle ideológico e de gestão da desigualdade

Tendo em vista as discussões expostas no item anterior, reafirmamos que está em curso um processo de aprofundamento da racionalidade neoliberal no Estado brasileiro, marcado na atualidade pela crescente militarização da vida social e pela expansão dos movimentos neoconservadores no país³⁸. Freitas (2018) identifica ainda uma “nova direita” brasileira – que ganhou força após o golpe parlamentar de 2016 –, caracterizada pela confluência de três núcleos: o conservador, o liberal e o autoritário. Nessa lógica, a barbárie vem se institucionalizando em nosso país por meio de medidas que atacam direitos constitucionais, de forma a estabelecer na legislação vigente os princípios e valores do neoconservadorismo e do neoliberalismo³⁹ (FREITAS, 2019).

Estamos presenciando então uma nova onda neoliberal⁴⁰, caracterizada pelo conservadorismo, descompromisso com a democracia e engajamento apenas com a instauração do livre mercado (FREITAS, 2019). Nessa conjuntura, há a crescente relativização do papel do Estado na garantia dos direitos sociais, com a ampliação

³⁸ Cabe retomar que o neoliberalismo – enquanto doutrina econômica e política – foi perpetrado no território brasileiro a partir da década de 1990 – tendo como principais expoentes os governos de Fernando Henrique Cardoso (em escala federal) e o de Jaime Lerner (no Paraná) – sendo retomado no país após um contexto de instabilidade política, na ascensão e fortalecimento de grupos conservadores que levaram a grandes retrocessos dos direitos da classe trabalhadora. Salientamos ainda que esta doutrina opera em escala global e é orquestrada por instituições e entidades supranacionais aliadas às potências capitalistas, com o apoio no Brasil, de grupos políticos conservadores e de parte da elite financeira do país.

³⁹ Reforçamos que o processo de militarização da vida social se constitui como um elemento desse contexto, uma vez que aliado à racionalidade neoliberal, compõe as bases do pensamento neoconservador da atualidade.

⁴⁰ Sendo a primeira vivenciada na década de 1990, estabelecida no país durante a gestão – no âmbito do Poder Executivo Federal – de Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

das áreas disponíveis para a privatização e legitimação da transferência de recursos públicos para o setor privado. Assim, o Estado – como instituição sob o domínio dos grupos sociais hegemônicos e, portanto, submetido à lógica do capital – vem negando os direitos sociais à maioria da população, com a legitimação desse processo por meio da legislação vigente. Para Freitas (2019, s.p.):

É isto que significa constitucionalizar a visão de que os direitos sociais passam a depender da situação econômica do Estado (o que permite ter espaço para desonerar o capital, diminuir impostos). Os direitos sociais não têm valor, em si mesmo, como peça de equalização da participação de todos na arena política. A participação se dá no mercado. A participação está reservada aos esforçados e meritosos. Qual o papel do Estado, então? Garantir a vida, no sentido de proteger da agressão de outros Estados; garantir a liberdade, no sentido de poder empreender por si mesmo, e garantir a propriedade acumulada durante a vida pelo uso da liberdade – quando acumulada. Mais que isso o Estado não deve fazer, pois interfere com a lógica suprema do livre mercado.

Diante deste cenário econômico e político, a educação, materializada pela escola – enquanto espaço de formação da classe trabalhadora, de produção do conhecimento socialmente produzido e de manutenção dos valores e subjetividades da sociedade – expressa uma função fundamental ao se constituir como uma das instituições que podem estabelecer a legitimidade das novas formas de organização do trabalho baseadas nos princípios neoliberais. Assim, segundo Freitas (2018), visa-se se garantir, no âmbito da ideologia – através da educação – a “[...] a defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua” (FREITAS, 2018, p.23), naturalizando a lógica da acumulação capitalista.

Por conseguinte, partimos do pressuposto de que a militarização das escolas públicas compõe parte dessa virada autoritária do neoliberalismo brasileiro, tendo por objetivo promover o desmonte da educação pública de gestão pública e democrática no país, descumprindo os direitos garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). Tal processo vem acentuando as desigualdades educacionais existentes e, consequentemente, ampliando outras como as territoriais, sociais, étnico-raciais e de gênero, por exemplo. Podemos entender este momento a partir das palavras de Giroto *et al.* (2018, p.167) “[...] como um processo de gestão de desigualdade que tem na política educacional o seu lócus de realização”.

Dessa forma, compreendemos que o campo da educação pública, como um território em disputa no Brasil, vem sendo reivindicado por forças que pleiteiam o domínio desta área, uma advinda e baseada nos “[...] anseios populares, a concepção nacional-emancipadora, e outra na preservação dos privilégios, a concepção neoliberal” (HETTWER, 2019, p.3). Sobre isso, Mascarenhas e Goulart (2023) afirmam que a educação e a escola sempre estiveram na centralidade das disputas entre as forças progressistas e as conservadoras. Para as autoras, tais disputas expressam modelos de formação antagônicos. Um que prioriza a formação emancipadora e inclusiva e outro que pressupõe a realização de reformas educativas a serviço do mercado e do particularismo de ideias (MASCARENHAS e GOULART, 2023). Além disso, a escola expressa as contradições de classes e as desigualdades sociais que compõem a tessitura social, “[...] portanto é sempre um território em disputa, uma vez que essas forças circulam e tentam direcionar a finalidade educativa de acordo com seus princípios” (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.31).

Sob o ponto de vista de Hettwer (2019), o projeto político colocado em prática pelo Estado brasileiro desde os anos 1990 tem sido o neoliberal em detrimento do nacional-emancipador – alicerçado nas ideias de importantes educadores e pensadores brasileiros vinculados às teorias críticas, como Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Newton Duarte, Luiz Carlos de Freitas, entre outros. Ressalta-se que o projeto neoliberal se estabelece tanto na ordem das políticas internacionais, nacionais como nas estaduais.

Contextualizando novamente a situação, na interpretação de Mascarenhas e Goulart (2023, p.29), o golpe parlamentar, midiático e judiciário de 2016 – que culminou no afastamento da presidente Dilma Rousseff – significou um marco temporal no que se refere à ascensão da agenda neoconservadora de extrema direita no Brasil. Conforme as autoras, desde então, a democracia instituída na Nova República tem vivido sob constantes ameaças⁴¹. Além disso, com o impeachment da presidente eleita e a posse de seu vice-presidente Michel Temer (2016-2018),

⁴¹ Um exemplo disso foi o fatídico 8/01/2023, em que houve a invasão – por parte de manifestantes golpistas alinhados à extrema direita encabeçada por Jair Bolsonaro – do Congresso Nacional, do Palácio do Planalto e do Superior Tribunal Federal (STF) em Brasília (DF), numa tentativa de golpe e por consequência, invalidação da posse de Luís Inácio Lula da Silva à presidência da República, eleito em 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-01/relembre-o-passo-passo-da-tentativa-de-golpe-no-81>. Acesso: 13/08/2024.

iniciou-se no país uma série de retrocessos no campo social: ao assumir a presidência, Michel Temer pôs em prática uma agenda política totalmente diferente da eleita em 2014⁴². Denominada de “Uma ponte para o futuro”⁴³, o novo programa político promoveu profundas transformações na legislação nacional, que iriam alterar drasticamente as garantias sociais presentes na Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) (MASCARENHAS e GOULART, 2023). No âmbito da educação, a aprovação da Lei do Teto de Gastos (Emenda Constitucional n.95), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁴ e do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) são exemplos dessa conjuntura. Ademais, segundo as autoras:

Nessa efervescência, ganharam notoriedade o Escola Sem Partido – Projeto de Lei n. 246/2019 (FRIGOTO, 2017); a Educação Domiciliar, através do Projeto de Lei n. 2.401/2019, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; e, mais recentemente, a adesão dos estados e municípios à militarização das escolas públicas (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.32).

Desenha-se assim uma conjuntura educacional “centrada no *homo economicus*, no autoritarismo e no conservadorismo para a escola pública, numa perspectiva divergente da que vínhamos construindo ao longo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores – PT” (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.32-33). As autoras defendem que a construção nacional-emancipadora, baseada na ideia de escola justa, cidadã, inclusiva, democrática, laica e plural – prevista na legislação vigente (CF/1988) – se opõe completamente ao modelo de escola militarizada. Há, como consequência disso, um processo de deterioração da formação crítica fundamentada em princípios democráticos, “[...] objetivando uma formação básica sob o domínio do individualismo, do autoritarismo e da lógica militar” (MASCARENHAS e GOULART; 2023, p.32-33).

Somando-se a isto, as autoras argumentam que a conjuntura brasileira reflete um panorama de retrocesso na educação, assim como em outros setores da

⁴² Informações disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>. Acesso em: 13/08/2024.

⁴³ Documento disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf. Acesso em: 13/08/2024.

⁴⁴ Definida pelo Parecer CNE/CP n. 15/2017, homologado pela Portaria MEC n. 1570/2017 e instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2017 (MASCARENHAS e GOULART, 2023).

sociedade, demarcado por um processo denominado de “desdemocratização”, que ocorre sob três aspectos:

i) as pautas do neoliberalismo sobre a agenda educativa (financeirização da educação, ideia de capital humano e meritocracia; ii) conservadorismo (Escola sem Partido e educação domiciliar); iii) autoritarismo (militarização das escolas) (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.36).

Na interpretação de Mascarenhas e Goulart (2023), além dos embates travados entre o público e o privado na disputa pela educação pública, as ideias advindas do conservadorismo se unificaram aos interesses neoliberais, sobretudo em relação às pautas morais e de costumes, fortalecendo o discurso da moralidade e do controle na educação, fundado em uma concepção que busca uma suposta “restauração moral da sociedade”.

Tais pautas se fazem presentes, no âmbito da militarização das escolas, na medida em que esse modelo de educação apresenta uma perspectiva de cidadania engessado, baseado na hierarquia, disciplina e apelo à ordem – no caso a ordem da sociedade capitalista neoliberal (MASCARENHAS e GOULART, 2023). De acordo com as autoras:

Na tessitura autoritária, conservadora e neoliberal do cenário brasileiro, vai se alimentando um sentimento de desapego pela democracia; um projeto bem-sucedido da extrema direita no âmbito escolar, através de um modelo de educação centrado no autoritarismo e na militarização das escolas, que alimenta a desdemocratização do ensino público. Estamos diante de um contexto que potencializa duplamente esse evento, através de aspirações neoliberais nas agendas educativas e a militarização das escolas públicas. É necessário, portanto, libertar a escola pública desse aprisionamento militar, empresarial e conservador (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.37).

As autoras afirmam ainda que a militarização das escolas públicas se estabeleceu pelas fissuras da democracia no país – especialmente após os eventos que ocorreram a partir de 2016 – alcançando um projeto de desdemocratização do ensino público e da sociedade, marcado pela racionalidade neoliberal aliado a uma cultura autoritária de desprezo à democracia e culto ao individualismo.

Tal qual Mascarenhas e Goulart (2023) e Hettwer (2019), a concepção pautada pelo ideário neoliberal, na ótica de Laval (2019), propõe que as instituições educativas se tornem organizações prestadoras de serviços, transformando a escola pública em um bem de capitalização privado – negando seus propósitos assentados em princípios de igualdade e solidariedade. Bezerra (2017) insere esse processo no

contexto da reestruturação do modo de produção capitalista, em que as ações do Estado se alinham à lógica neoliberal e às demandas do mercado, com a implantação de uma concepção de escola apropriada aos novos padrões de acumulação econômica. De acordo com Freitas (2018), a reforma do Estado baseada nos preceitos neoliberais flerta com o que o autor chama de “darwinismo social”:

E esta é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos dessas concepções de sociedade (e de educação) [...] tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora leva-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica. Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para competir nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p.28)

Segundo Gentili (1999), a grande operação estratégica do neoliberalismo – como parte de sua ofensiva antidemocrática e excludente – consiste em transferir a educação da dimensão da política para a dimensão do mercado, contestando o seu caráter de direito e reduzindo-a a uma condição de propriedade. O autor acrescenta que esse cenário reconceitualiza a noção de cidadania, por meio da ressignificação da ação do indivíduo como proprietário que se esforça individualmente – e, portanto, alcança o mérito – para conquistar propriedades-mercadorias, sendo a educação uma delas: “[...] o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor” (GENTILI, 1999, p.06).

Igualmente, Laval (2019) afirma que o neoliberalismo contesta a administração do Estado no controle e oferta de direitos, visto como bens e serviços como o transporte, a saúde e a educação. Na opinião do autor, há um questionamento em relação ao papel do Estado na oferta de ensino, com a proposição de se dissolver a educação pública de gestão pública em prol de uma educação baseada nas doutrinas do mercado, pois nesta perspectiva conservadora “[...] não há nenhuma razão para que os benefícios que se esperam do mercado e da concorrência [...] não possam ser esperados do meio escolar, onde entram em jogo despesas consideráveis” (LAVAL, 2019, p.113). Sobre isso, segundo Harvey (2014), a função do Estado é minimizada, ou seja, o neoliberalismo “[...] põe em

segundo plano toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais” (HARVEY, 2014, p. 190).

Para Apple (2002), a educação constitui-se por si própria uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem articulados com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Sob o enfoque do neoliberalismo “[...] a educação é vista simplesmente como mais um produto, como o pão, os carros e a televisão. Ao virar a educação para o mercado, [...] esta será amplamente autorregulada. Deste modo, a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador” (APPLE, 2002, p.04). Segundo o autor, está em andamento um processo de “restauração conservadora na educação”, que, alinhado à ideologia neoliberal, reside em ressignificar o senso comum e os valores da sociedade para a perspectiva do livre mercado⁴⁵.

As instituições escolares passam então a serem pensadas e avaliadas como se fossem empresas privadas: “Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (GENTILI, 1999, p.08). Nessa lógica, o sistema educacional deve centralizar suas ações na instauração da chamada “empregabilidade” com transmissão de determinadas competências e habilidades necessárias para que as pessoas possam se inserir de forma competitiva em um mercado de trabalho cada vez mais limitado e seletivo⁴⁶. Ou seja, trata-se de

⁴⁵ Ao relacionarmos esse contexto com a realidade do Estado do Paraná, um aspecto disso se faz presente no discurso apresentado pelo governador Carlos Massa Ratinho Júnior para justificar a expansão da militarização das escolas no estado. Em entrevista à Rádio CBN em meados de 2023, o chefe do Poder Executivo paranaense afirmou: “nós não discriminamos modelos de ensino, não se pode colocar ideologia dentro do ensino. O Paraná é o estado que mais tem escola cívico-militar. [...] A questão é puramente democrática. Se o pai quiser colocar em uma convencional, tem essa possibilidade, se optar por uma integral, também existe, e se quiser no modelo cívico-militar tem também. É um modelo que valoriza cidadania e respeito [...] Não estamos discutindo ideologia, mas metodologia. Estamos aplicando tecnologia, ampliando o programa de merenda, incorporando novas estratégias educacionais, replicando aquilo que deu certo nos países mais avançados do mundo. Esse é o modelo que queremos” (CBN, 2023, s.p.). Destacamos, pelo trecho exposto, a ressignificação da perspectiva de democracia defendida pelo governador, entendida como possibilidade de escolha entre os modelos de escolas, evidenciando dessa forma a perspectiva da educação não como direito, mas como produto em um mercado educacional. Além disso, ressaltamos a tentativa de despolitizar as políticas educacionais de cunho neoliberal, ao afirmar – a partir de um suposto embasamento técnico – que a adesão à militarização das escolas não se trata de uma posição política, mas sim técnica. Disponível em: <https://cbncuritiba.com.br/materias/escolas-civico-militares-ratinho-junior-afirma-que-modelo-nao-tem-vies-ideologico/>. Acesso em: 15/08/2024.

⁴⁶ De acordo com Gentili (1999), o Estado neoliberal é mínimo no que se refere ao financiamento da escola pública e máximo na medida em que define e centraliza o conhecimento oficial que deve ser

“capacitar” os indivíduos para se tornarem adaptáveis aos interesses e demandas do mercado de trabalho:

A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas (GENTILI, 1999, p.08).

Como se observa, há então um processo de aprisionamento da escola ao ideário neoliberal (FREITAS, 2018, p.284-285). Este vem ocorrendo por meio de alterações na legislação, nas diretrizes, na formação, na gestão, na dinâmica curricular, na organização do trabalho pedagógico e na normatização, atingindo a subjetividade de estudantes, professores, gestores e demais trabalhadores da educação. Conforme citado anteriormente, em nosso país, a implantação da Lei do Novo Ensino Médio e da BNCC representam esse contexto.

Em outras palavras, a educação pública, enquanto direito promovido pelo Estado e garantido pela Constituição, vem sendo redefinida à noção de bem capitalizado, administrada sob uma lógica empresarial e reorganizada para tal. Diante desse contexto, Bezerra (2017, p.56) indaga: “[...] percebe-se que o Estado assume a função de agente das necessidades do capital. Portanto, se o poder econômico determina as políticas do Estado e, compreendendo a política educacional como parte destas, qual será então, o sujeito que tais políticas pretendem formar?”.

A respeito disso, a relativização do papel do Estado na garantia de direitos visa promover o controle ideológico da classe trabalhadora, com a pretensão de que as ideias hegemônicas sejam as ideias da classe dominante: “[...] entra aí o aprisionamento da escola com as medidas que foram, estão e serão cada vez mais violentas” (TAFFAREL, et al. 2024, p.296). Freitas (2019, s.p.) chama a atenção para a função social da escola neste contexto:

trabalhado nos estabelecimentos educacionais, ao promover mecanismos e ferramentas verticalizadas e antidemocráticas de avaliação do sistema, além de retirar a autonomia pedagógica das instituições e dos demais membros da comunidade escolar, especialmente, dos professores. Assim, centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda, no caso: a dinâmica autoritária que compõe as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Esta forma de ver a sociedade e que se quer agora constitucionalizar tem a ver também com as reformas que estão sendo induzidas na educação. É lá que se está preparando a juventude para aceitar esta visão, seja pela reforma empresarial, seja pela militarização [...] A escola deve preparar seus estudantes para esta falta de solidariedade no mundo da competição natural. O ser humano não deve ser preparado para mudar este mundo descrito por ele, mas sim deve aprender a viver nele – deve adaptar-se a ele para sobreviver e fazer evoluir sua capacidade de adaptação às mudanças. [...].

Na perspectiva de Mészáros (2008), a educação, assim como as demais dimensões da vida humana, está atrelada à forma como são organizadas as relações de produção na sociedade. Ou seja, está articulada aos processos sociais e econômicos que compõem a reprodução do capitalismo, que se fundamenta na divisão entre os que vendem a sua força de trabalho e os que controlam os meios de produção. Assim, para que estes últimos mantenham a sua condição de poder e posição histórica, há a necessidade de legitimação e construção de hegemonia da ideologia e dos valores que possibilitam a sua reprodução. Isso ocorre pelo fato de que, no capitalismo, pela sua gênese de desigualdade e exploração, torna-se primordial a criação de um discurso dominante que propague a possibilidade de prosperidade e igualdade – mesmo que no plano da realidade isso não ocorra. Sendo necessária a formação de “[...] um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Assim, os chamados “senhores do capital” usam os meios materiais para alcançarem o consenso popular. Nesse sentido, a militarização da sociedade passa pela formação dos valores às crianças e jovens, através de programas educativos que têm na sua base os valores da caserna, hierarquia e disciplina (TAFFAREL et al. 2024, p.271).

Ou seja, a formação da classe trabalhadora adquire relevância e, por conseguinte, a política educacional. Ao pensarmos na realidade brasileira, “[...] uma vez no poder, as forças de direita militarista, como o foram os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), passam a priorizar reformas educacionais, como foi a Reforma do Ensino Médio e a implementação de escolas cívico-militares” (TAFFAREL et al. 2024, p.270). Em conjunto com os governos Temer e Bolsonaro, incluímos aqui, em âmbito estadual, o governo de Carlos Massa “Ratinho Júnior” (2019-atualidade) no Paraná.

Diante dessa situação, trazemos aqui o questionamento dos autores: “[...] quais as contradições dessas diretrizes frente à finalidade histórica da educação, na perspectiva da emancipação humana, da superação da sociedade de classes sociais?” (TAFFAREL et al. 2024, p.273). Consideramos esse questionamento essencial, pois problematiza a função social da educação diante de modelos de escola que cada vez mais submetidos às demandas do capital.

Taffarel et al. (2024) partem de uma problematização que demonstra que a expansão das forças de direita ocorre por meio da implantação de medidas ultraneoliberais de ajuste estrutural da economia e pela formação da classe trabalhadora sob a lógica conservadora, fundamentalista das religiões, dos consensos filantrópicos e empresariais capitalistas. Nesse cenário, a exploração e a opressão são mantidas, tendo como um de seus pilares a implantação de uma educação disciplinada para a submissão. Em outras palavras, a educação deve garantir a classificação e hierarquização da juventude postulante ao mercado de trabalho. Para os neoliberais, essa deve ser a “função social da escola” (GENTILI, 1999).

Há então, nesse momento histórico, o aprofundamento do papel da educação na produção de subjetividades alienadas alinhadas aos valores da sociedade capitalista. A saber: um dos principais argumentos advindos dos movimentos conservadores é de que a crise econômica e social não é uma consequência da luta de classes ao longo da história, mas configura-se como um efeito do abandono dos valores tradicionais em dimensões como a família, a escola e o ambiente de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, se tornaram cada vez mais comuns a ocorrência de ataques – por parte desses grupos – contra a escola e o currículo escolar por seu suposto viés “[...] anti-família, anti-livre mercado, falta de patriotismo, humanismo secular e sua suposta negligência ao ‘conhecimento real.’” (APPLE, 2015, p. 184).

Com base nisso, reforçamos o entendimento da militarização das escolas como parte desse processo de ofensiva neoliberal conservadora à educação pública. Pois, pretende-se, com esse modelo de política educacional, reduzir a função da escola à instrução de habilidades e competências para o mercado de trabalho, cabendo promover valores que estejam alinhados à submissão e

adaptação da juventude à lógica capitalista. Em meio ao contexto do capitalismo tardio, marcado pelo neoliberalismo e conservadorismo, as instituições escolares compõem uma importante ferramenta para a promoção da ideologia atrelada aos valores do capital, no sentido de induzir a submissão e aceitação passiva de suas contradições.

Ressaltamos que a luta histórica e constante da classe trabalhadora é de extinguir e não de modificar a propriedade privada. O horizonte de luta dos trabalhadores deve ser a abolição das classes, com a construção de um novo modo de produção material da existência humana, sem exploradores e opressores. Tais ensinamentos não são possíveis de serem problematizados em um modelo de escola cívico-militar (TAFFAREL et al. 2024). Os pesquisadores indaga:

O que nos leva a perguntar sobre a contribuição de escolas cívico-militares, cujas diretrizes são submetidas à concepção militarista, para a emancipação humana, para a finalidade histórica da educação, para a superação da barbárie capitalista. Sendo assim, quais as contribuições desse espaço para a superação da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, sendo uma classe que detém o capital, outra que é explorada e oprimida em uma sociedade baseada na mercadorização do trabalho humano? Considerando o modo de produção da vida capitalista, baseado na propriedade privada e no Estado, cuja forma e conteúdo se adequam politicamente à lógica econômica ultraliberalista, da exploração do trabalho, do trabalhador e da natureza [...] qual a função social das escolas cívico-militares? (TAFFAREL et al. 2024, p283).

A respeito disso, Bezerra (2017) chama a atenção para a necessidade de se adequar a escola e, conseqüentemente as políticas educacionais aos novos padrões de acumulação econômica. Conforme a autora, o entendimento do proletário enquanto classe possibilita aos sujeitos as ferramentas necessárias para a intervenção política, uma vez que “[...] a liberdade pela efetiva participação política requer, obrigatoriamente, o conhecimento da própria política” (BEZERRA, 2017, p.41).

Seguindo a linha de pensamento, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2021) aponta essa situação ao tratar da chamada “educação bancária”. Para o autor, na visão bancária de educação os sujeitos são vistos como seres de adaptação, de ajustamento:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais

ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 2021, p.83).

Na mesma publicação, para o patrono da educação brasileira⁴⁷, os conteúdos e os métodos de conquista dos oprimidos por parte dos opressores variam historicamente, “[...] o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 2021, p. 190). O autor afirma ainda que as elites dominantes não podem possibilitar a unificação das massas populares, dividi-las e mantê-las divididas são uma condição indispensável para a continuidade de seu poder. A sua unificação significaria uma séria ameaça à sua hegemonia: “[...] o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama de métodos e processos” (FREIRE, 2021, p.190).

Nesse sentido, políticas educacionais como a militarização das escolas – consistem numa tentativa de conter a unificação e a participação política do trabalhador, por meio do cerceamento de uma perspectiva de formação universal. Como bem nos lembra Freire (2013), a educação é uma forma de intervenção no mundo: “[...] intervenção que, além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2013, p.96). Nesse caso, a militarização contribui para a reprodução da ideologia dominante, ao se contornar aos interesses de grupos econômicos, ideias conservadoras e projetos autoritários, “[...] relegando a educação a uma esfera de garantia de competências e práticas autoritárias, ficando, assim, estéril no seu compromisso emancipatório” (MASCARENHAS e GOULART, 2023, p.33).

A militarização compõe essa lógica ao promover a “[...] mercantilização do conhecimento e a transformação da Rede Estadual de Ensino em indústria de mão de obra padronizada, transformando as escolas em balcão de negócios a serviço da

⁴⁷ Lei Federal 12.612/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulofreiredeclaradoopatronodaeducacaobrasileira#:~:text=Paulo%20Freire%20%C3%A9%20declarado%20o%20patrono%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%2D%20MEC>. Acesso em: 14/08/2024.

iniciativa privada, para quem a formação política do trabalhador é considerada perigosa" (BEZERRA, 2017, p.41).

Sob o ponto de vista de Bezerra (2017, p.53), a incorporação dos preceitos neoliberais no sistema educacional brasileiro em conjunto com a militarização das escolas enquanto política educacional “revela a face mais voraz do capitalismo”, pois atua na subjetividade dos sujeitos, com o objetivo de amenizar a percepção da exploração do sistema. Além disso, a militarização das escolas públicas estaria inserida na concepção de uma política de gestão escolar que se reduz à promoção de resultados quantitativos, vinculando a qualidade na educação à eficiência das empresas privadas.

Assim, a doutrina militar contribui com a normalização da barbárie e com o projeto de acumulação capitalista (TAFFAREL et al. 2024, p.274). Igualmente, Bezerra (2017) associa o processo de militarização da educação ao contexto de reestruturação capitalista, sendo uma etapa preliminar para a implantação de parcerias público-privadas através das Organizações Sociais⁴⁸. Ou seja, primeiro a militarização, depois a privatização. Constitui-se assim uma política educacional que destrói a escola pública laica, inclusiva, gratuita e de qualidade social, substituindo-a por um modelo de escola de caráter excludente, que não contempla a rede pública de educação como um todo e que promove a submissão como um de seus preceitos.

É importante destacar também o papel dos militares na adesão à militarização das escolas. Bezerra (2017) aponta que essa política promove a autopromoção dos interesses dos militares, na medida em que “o Estado autoriza a ação da Polícia Militar no campo da educação, que por sua vez atua de maneira excludente na condução da máquina pública” (BEZERRA, 2017, p.82). Essa situação demonstra a distância entre a lei e as ações do Estado, evidenciando a noção de que no capitalismo a igualdade é presente apenas na legislação (BEZERRA, 2017).

⁴⁸ Cabe destacar que estamos exatamente presenciando esse processo no Paraná. Em um primeiro momento – outubro de 2020 – houve a instauração do Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM) por meio da aprovação da Lei Estadual 20.338/2020. Em um segundo momento, ocorreu a expansão dessa política – agosto/2023 – totalizando em mais de 300 escolas públicas militarizadas. E, recentemente, em um terceiro momento – junho/2024 – sucedeu a aprovação da Lei Estadual 22.006/2024, que transfere a gestão de cerca de 200 escolas para corporações privadas de educação. Nos capítulos posteriores analisaremos esse contexto.

A respeito disso, Andrade (2021) afirma que a militarização das escolas concebe uma estrutura de privilégios a essa categoria, uma vez que gera renda extra e, ao mesmo tempo, possibilita a disseminação da disciplina e dos valores da caserna aliado à vigilância ideológica dos professores, o cerceamento do pensamento crítico e o treinamento na submissão automática. O autor acrescenta que a entrada dos militares em áreas civis do serviço público – como a educação, por exemplo – introduziu o modelo de gestão baseado na hierarquia e disciplina, marcado por decisões centralizadas, pela falta de transparência e controle social, substituindo a deliberação democrática pelo segredo estratégico e centralização hierárquica (ANDRADE, 2021).

De acordo com Santos, C., Alves e Bordin (2023), em pleno século XXI, o reposicionamento dos militares na cena política e educacional nega os princípios fundamentais de uma sociedade democrática, “[...] como o de ter voz, poder fazer a crítica, a contestação. É justamente nesse cenário mais conservador que os militares vêm ocupando a política e a educação, sendo apontados/as como a solução para problemas históricos do país (SANTOS, C; ALVES; BORDIN; 2023, p.45).

Evidenciamos que a militarização da escola pública consiste no estabelecimento dos valores e princípios hierárquicos advindos da caserna para o cotidiano escolar, o que Bezerra (2017, p.90) denomina como verticalização das relações humanas no espaço escolar, impondo à escola pública um “[...] esvaziamento de sua dimensão social, limitando sua atuação aos interesses e necessidades do mercado de trabalho”.

Levando em conta os aspectos levantados, Cruz (2017) enfatiza que o processo de militarização das escolas constitui-se como uma forma de controle e coerção política e ideológica por parte do Estado, contribuindo para a construção de uma sociedade mais pacífica e subserviente à hierarquia (CRUZ, 2017, p.71).

Diante do que foi exposto nesta seção, consideramos que a militarização das escolas, enquanto política pública para a educação se estabeleceu em um contexto de hegemonia neoliberal aliado à expansão das forças neoconservadoras no país, especialmente após o golpe jurídico parlamentar decorrido em 2016 e as gestões de Jair Bolsonaro (PL) na Presidência da República e, no âmbito do Paraná, de Carlos

Massa Ratinho Júnior como Chefe do Poder Executivo Estadual. Dessa forma, a função social da educação nas instituições que adotaram este modelo se baseia no ajustamento e sujeição da juventude à ordem capitalista, por meio, sobretudo, do controle político-ideológico aliado à inserção da cultura militar no cotidiano escolar.

Para além disso, ao problematizarmos os sentidos da educação em um Estado hipermilitarizado, concebemos a militarização das escolas como parte componente de um processo mais amplo de militarização da política e da vida social – respaldadas por uma ideologia militarista⁴⁹ – que normaliza a inserção das polícias e das Forças Armadas em setores civis da sociedade e a ocorrência de práticas autoritárias advindas do período da Ditadura Civil-Militar, justificando assim as ações do Estado que promovem maior controle social sobre a classe trabalhadora. A consequência disso tem sido o esfacelamento dos valores democráticos e de justiça social – construídos no pós-redemocratização – culminando em um processo de desdemocratização da sociedade (DARDOT e LAVAL, 2016), uma vez que inviabiliza a formação de espaços e perspectivas coletivas de organização popular.

Compreendendo a conjuntura político-econômica e social que culminou na expansão da militarização das escolas no país, discutimos na seção a seguir, o que de fato essa política significa na prática do cotidiano escolar, analisando as pesquisas publicadas acerca dos modelos de escolas militarizadas e os arranjos administrativos que se estabeleceram em outros estados e no Paraná.

1.2 O processo de militarização da educação pública: aproximações teóricas

Com base nas leituras dos trabalhos de pesquisadores sobre a militarização do ensino público no país, buscamos compreender o modelo desta política no Paraná. Para tanto, procuramos identificar e analisar de que forma os autores catalogados para a revisão bibliográfica desta pesquisa estudaram e classificaram este modelo escolar excludente. Em um primeiro momento, verificamos a existência de critérios utilizados na definição de instituições escolares consideradas militares e outras consideradas militarizadas e cívico-militares.

⁴⁹ Estamos nos referindo aqui à lógica de guerra ao inimigo interno, abordada no item 1.1.1.

Por conseguinte, o trabalho que mais nos auxiliou para esta análise foi o levantamento realizado por Eduardo Santos (2020). De acordo com o autor, até o ano de 2019, a militarização das escolas públicas de educação básica se fez presente em 14 das 27 unidades da federação, sendo Goiás e Bahia os estados com maior número de escolas militarizadas, respectivamente. Verificamos, a partir da atualização dos dados apresentados pelo pesquisador, a expansão deste modelo em número de escolas, como também em unidades da federação que aderiram a esta política.

Nessa conjuntura, a militarização, por não ter amparo na legislação educacional em vigor⁵⁰, foi implementada através de instrumentos legais e normativos advindos dos próprios estados que aderiram ao modelo, envolvendo escolas da educação básica tanto no nível estadual como no municipal. Em outras palavras, surge, a partir de então, no âmbito da gestão escolar, arranjos não previstos na legislação por meio da instauração de políticas públicas antagônicas ao ambiente educativo (SANTOS E., 2020).

Assim, à revelia da legislação nacional, determinadas unidades da federação passaram a:

Integrar a gestão de escolas civis de suas redes estaduais a corporações militares e ou às secretarias de Segurança Pública. Trata-se, conforme assinalamos, do que alguns pesquisadores têm chamado de militarização das escolas públicas (SANTOS E., 2020, p.32).

O processo de militarização das escolas da educação básica é entendido, nessa lógica, como a entrega – a partir, sobretudo, da transferência de gestão administrativa – de escolas públicas, criadas por secretarias de Educação, com verbas da pasta, para entes ligados às secretarias de Segurança Pública ou às corporações militares, como o Corpo de Bombeiros ou a Polícia Militar das unidades federativas. Ocorre assim a imposição de políticas e práticas pedagógicas oriundas da cultura militar a sujeitos da comunidade escolar não familiarizados com este meio (SANTOS E., 2020). De acordo com Santos E. (2020, p.253):

A militarização das escolas públicas consiste, desde um ponto de vista administrativo, na “transferência da gestão escolar” ou na “transferência da gestão disciplinar” de uma escola para uma corporação. Isso tem ocorrido por meio de aprovação de leis, sanção de decretos e assinatura de “acordos

⁵⁰ CF 1988; LDB 9.394/1996; ECA 8.069/1990.

de cooperação” ou “acordos técnicos” entre secretarias de Educação e corporações militares.

Cabe ressaltar, na perspectiva de autores como Castro (2016), Santos R. (2016), Bezerra (2017) e Cabral (2018) que a militarização, via de regra, constitui-se como uma forma de designar a inserção de procedimentos e elementos que compõem práticas advindas da doutrina militar em contextos externos à caserna. Bezerra (2017), por exemplo, afirma que a gestão da escola pública, ao ser transferida para os militares, consiste no estabelecimento dos valores e princípios hierárquicos advindos da cultura militar para o cotidiano escolar, o que a autora denomina como verticalização das relações humanas na escola.

Sob esse contexto, Castro (2016) destaca como ocorreu o processo de militarização das escolas públicas em Goiás, trazendo informações sobre o início desse modelo de escola na rede estadual goiana e o público-alvo dessa política educacional. A partir disso, o autor defende a militarização das escolas como uma política de massificação no que diz respeito à “[...] implantação de um modelo de escola que existe sob a ótica e ética da Polícia Militar” (CASTRO, 2016, p.16), tendo por consequência a conformação de uma “[...] situação institucional complexa, em que profissionais de duas secretarias de estado trabalham no ambiente escolar” (CASTRO, 2016, p.16).

Com o objetivo de analisar o conjunto de práticas e discursos constituintes dos modos de vida dos militares – que se refletem no ambiente escolar militarizado – o autor aponta a necessidade de explorar o campo das polícias como objeto de análise etnográfica, para pensar uma cultura policial. Para tanto, Castro apresenta a obra de Robson Rodrigues da Silva (2011), denominada “Entre a caserna e a rua: o dilema do pato”. Esse trabalho se destaca por pormenorizar as tensões entre o “ser policial” e o “ser militar” na construção identitária dos membros da Polícia Militar.

A partir dessa obra, Castro (2016) problematiza o processo histórico de estruturação das polícias no Brasil, que, em sua perspectiva, possui na Ditadura Militar um período de consolidação de princípios e orientações organizacionais, permanecendo o mesmo após o fim deste regime político. Ressalta-se ainda que a legitimidade da polícia militar ancora-se no apoio de diversos segmentos sociais, que sistematicamente corroboram com ações autoritárias e violentas vindas dessa instituição. Segundo Castro (2016, p.31):

A aprovação de grande parte da sociedade em relação à maneira como ocorre o trabalho de repressão a crimes pela polícia militar, mesmo que este envolva o desrespeito aos direitos humanos e aos valores democráticos, evidencia uma associação entre essas práticas e uma noção de “segurança”. [...] A imagem positiva e heroica da polícia militar ainda é uma representação importante para refletir sobre as desigualdades sociais e os efeitos do processo de consolidação dessa corporação.

Assim, no âmbito da discussão dos sentidos da política de militarização das escolas, o pesquisador afirma que o militarismo⁵¹ – como cultura institucional inerente ao Exército e às Polícias Militares e que possui como pilares a disciplina e a hierarquia – surge como uma resposta conservadora ao denominado fracasso da escola pública no Brasil, “[...] cujos valores democráticos e recursos disciplinares não foram suficientes para impedir as situações de insegurança, indisciplina e desinteresse” (CASTRO, 2016, p.91).

Para Castro (2016) esse militarismo que se coloca como “salvador” da escola pública baseia-se em uma perspectiva que enxerga a disciplina como um princípio vinculado à hierarquia, sendo fundamental, neste perspectiva, para a realização do processo educacional. Além disso, os ideais “civismo e cidadania”, constantemente presentes no lema dos colégios geridos pela Polícia Militar, constituem-se como a finalidade desse processo. Conforme Castro (2016, p.92) “[...] as escolas da polícia militar comunicam através de seus documentos e de suas práticas que a cultura militar é determinante para a concepção de educação que possuem”, reconfigurando, por consequência, as relações dentro do ambiente escolar.

No caso de Santos R. (2016), o autor buscou em sua pesquisa investigar o processo de militarização da rede estadual de educação básica em Goiás, por meio implantação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG), como resultado da transferência de instituições de ensino básico para a gestão da polícia militar através da Secretaria de Segurança Pública do Estado. Para tanto, Rafael Santos (2016) mostra como esse contexto vem alterando a estrutura das escolas que, de espaços democráticos e acessíveis a todos, foram submetidos à lógica militar e se tornaram espaços seletivos.

⁵¹ O autor destaca o uso do termo “militarismo”, denominado também de “*ethos militar*” como “o conjunto de práticas discursivas de cunho militar que se faz presente em contextos e situações que não tinham no militarismo uma referência prévia ou fundamental, sobretudo, quando essas práticas são (re)produzidas enquanto práticas de governo” (CASTRO, 2016, p.96).

Rafael Santos (2016) questiona o processo de militarização das escolas públicas goianas, ao afirmar que as escolas estaduais estão sendo transformadas em outro tipo de escola, com estrutura militarizada e seletiva. Nesse sentido, problematiza: “a escola está deixando de ser pública?” (SANTOS R., 2016, p.12).

A respeito disso, o autor destaca que as manifestações favoráveis à militarização das escolas públicas demonstram que conceitos como hierarquia, disciplina, ordem e autoridade compõem o imaginário social de segmentos da população brasileira “[...] que se interessam por colocar seus filhos nesse tipo de colégio acreditando que uma educação pautada nesses princípios é o ideal” (SANTOS R., 2016, p.32). Por sua vez, a militarização das escolas públicas afasta a sociedade do ideal republicano, uma vez que pode provocar um processo de hierarquização dessas escolas, esvaziando a noção de educação como um sistema integrado. Além do mais, “[...] a implantação dessas gestões nas escolas públicas torna precário o trabalho docente e desarticula politicamente os professores, além de haver a possibilidade de contratação sem respeitar as leis trabalhistas dos docentes” (SANTOS R., 2016, p.34).

Ao analisar a estrutura organizativa dos CEPMG, Rafael Santos (2016) demonstra como os colégios da Polícia Militar são modelos de escola distintos das demais da rede pública goiana, devido à presença de traços baseados na doutrina do Exército Brasileiro. Com base nisso, o autor pesquisou o modelo das escolas ligadas ao Exército, analisando os objetivos e normas dessas instituições, encontrando uma matriz educacional comum. Nesse sentido, a hipótese central de Santos é a de que os CEPMG trazem a estrutura de escolas militares para a escola pública estadual, ou seja, trata-se de uma instituição que usa os valores militares para formar civis. Segundo o autor:

Os Colégios Militares (CM), mesmo ofertando formação para o ensino básico, trabalham com a visão de preparar jovens para a carreira militar. Por sua vez, os CEPMG, mesmo absorvendo o tipo de ensino militar, não visam formar para essa carreira, nem para a corporação da PM [...] Os CEPMG, assim como os CM são escolas que pretendem preparar sujeitos para determinada concepção de mundo na qual se naturalizam relações de poder desigual, padronizam-se comportamentos, normalizam-se ações e formatam-se indivíduos obedientes, sem autonomia e criticidade (SANTOS R., 2016, p.14-15).

Nesta linha de raciocínio, o autor analisa a complexidade da questão militar na sociedade brasileira, com o objetivo de compreender essas relações para além

da inserção de um ensino militar na rede pública goiana. Para isso, realizou uma descrição da história recente do Exército Brasileiro, do Estado goiano e da Polícia Militar, resgatando a formação do Estado de Goiás – sobretudo no século XX. Segundo Rafael Santos (2016, p.45):

Com a análise da formação histórica da PM, busquei saber em que medida essa instituição esteve submissa ao governo estadual e como ela foi instrumento de defesa da elite e órgão de repressão da população e de suas manifestações. Aí também é encontrado o sentido de várias intervenções do Exército: a polícia foi militarizada e se tornou corpo da instituição, herdando também seu modo de organização. A história da escola pública ilustra a maneira por que esse espaço público iniciou seu processo no começo do século XX como ambiente de ocupação das elites e de exclusão da população. Com a universalização tardia do ensino, depois de um longo processo, as camadas populares passaram a ter acesso escolar, mas isso se deu somente de forma a atender determinadas demandas impostas pela conjuntura econômica. Mesmo com a abrangência da escola pública a todas as pessoas, continuou a divisão entre ensino para a elite e ensino para a população. Em tudo isso, é importante notar que a instituição do Exército Brasileiro se inseriu no contexto histórico e se constituiu muitas vezes como protagonista, penetrando nos espaços sociais. A partir de sua intervenção na política do Estado, conseguiu influenciar e estruturar as diversas instituições e propagou sua imagem e seus valores.

No âmbito do papel das Forças Armadas na sociedade brasileira, Rafael Santos (2016, p.90-91. Grifo nosso) evidencia:

Até o século XIX, a instituição militar brasileira tinha certo grau de desprestígio entre a população em geral e era mal vista pelas elites. Em meio a essa rejeição, a instituição acabou se concentrando na profissionalização e aperfeiçoamento. O afastamento em relação às elites parlamentares fez a instituição militar construir sua autoimagem associando a ela valores de honestidade, de culto à nacionalidade e imunidade à corrupção. Atualmente, ainda percebemos esses valores nos militares. [...] Ao se envolverem com várias questões sociais brasileiras, tais como o progresso industrial, a abolição da escravidão e a moralização da política e do país, as intervenções militares ocuparam pouco a pouco lugar de salvadoras e instauradoras da ordem social. **Assim, os ideais de lealdade, hierarquia, disciplina, patriotismo e organização foram propagados pela instituição como valores inerentes aos militares e posteriormente associados a eles pela população.** Foi com esse pensamento que as Forças Armadas justificaram o golpe militar de 1964. Foi justamente em virtude da suposta ameaça à integridade dos militares que a disciplina e a hierarquia se tornaram argumentos da tomada do Estado por eles. Nessa conjuntura política, com a doutrinação militar imposta na sociedade, a instituição do Exército acabou sendo confundida com o próprio governo. Nesse período histórico, os espaços políticos foram aumentados para os militares no governo central e com isso os comandos e chefias da polícia, das secretarias públicas e dos Estados foram sendo ocupados por eles. [...] Os traços de militarização da sociedade, de valorização dos conceitos de hierarquia, disciplina e ordem são uma herança histórica do Exército para o povo brasileiro. **O apoio à militarização das escolas públicas em Goiás faz parte desse processo cultural e muitas vezes as falas espontâneas dos sujeitos adeptos aos CPMG demonstram o caráter de internalização dessas ideias militares na sociedade.** (Grifo nosso).

Dessa forma, assim como Castro (2016), Rafael Santos (2016) trata o período da Ditadura Militar (1964-1985) como legitimador da imagem “positiva e heroica” atrelada aos militares impostas à sociedade. Imagem essa que, na perspectiva dos respectivos autores, se estendeu para a polícia militar e se faz presente até a atualidade. Inclusive, no que diz respeito à estruturação da polícia, com seu treinamento militar, hierarquias e comandos, os métodos de instrução e treinamento da PM tem suas bases fundamentadas no Exército – apesar de atuarem na sociedade civil – e permaneceram os mesmos após o fim desta fase (SANTOS R., 2016).

Ademais, no âmbito da implantação dos CPMG em Goiás, Santos R. (2016) relaciona o contexto esboçado com as intenções dessa política educacional. Para o autor, esse processo visa formar sujeitos pautados pelos valores militares. Isto é, “[...] trata-se de uma construção de um modo de subjetividade, da sujeição dos indivíduos às relações de forças específicas, de sua configuração às estruturas previamente estabelecidas” (SANTOS R., 2016, p.64-65). Segundo o autor:

As escolas militares no contexto atual não são meras instituições com finalidade de reprodução e transmissão de conhecimentos. Nem estão preocupadas com a melhoria dos resultados dos alunos e do espaço escolar. Estabeleceram-se, isso sim, como instrumento de preparação de indivíduos para determinada subjetividade. Além de controlar as atividades dos estudantes dentro das unidades, **o projeto de educação da PM tem pretensão de ir além dos muros, quer introduzir seus padrões de vida à sociedade. É relevante ressaltar que as estruturas dos dois tipos de colégio, suas práticas e os valores trabalhados neles remontam ao projeto de educação, Estado e sociedade da época do Regime Militar (1964-1985).** As ideias de hierarquia, disciplina e civismo justificaram o golpe e fizeram os militares permanecerem no governo. **Essas escolas mostram um sistema educacional não comprometido em proporcionar sujeitos autônomos, reflexivos e de consciência democrática.** [...] Por sua vez, os CPMG são escolas de estrutura militar, mas não estão a serviço de formar estudantes para as carreiras militar ou policial. **São colégios públicos apropriados pela PM, oferecem ensino para um público seletivo e aplicam matriz de ensino militar, mas sem formar para essas carreiras** (Grifo nosso.).

Ao mencionar “dois tipos de colégios”, o autor está se referindo aos colégios militares do Exército e aos colégios públicos apropriados pela polícia militar em Goiás. No decorrer do estudo, Santos R. (2016) realiza uma análise comparativa dos princípios organizativos e estrutura desses modelos de escola, com a finalidade de verificar em que medida se assemelham, uma vez que, conforme Belle (2011), a militarização das escolas públicas em Goiás baseou-se no sucesso dos colégios militares (CM) do Exército Brasileiro. Segundo a autora, foi a partir deles que o

governo goiano decidiu militarizar suas escolas. Nesse contexto, de acordo com Rafael Santos (2016, p.47) várias características encontradas nos colégios militares do Exército também estão presentes na estrutura dos CEPMG, evidenciando as similaridades entre ambos. Como exemplos o autor destaca a centralidade do diretor no comando e nas tomadas de decisões, além do culto às tradições patriótica e militar. Além disso, Santos R. (2016, p.120) destaca:

[...] os CPMG são instituições de ensino que seguem outra modalidade e se distanciam das demais escolas públicas. Mesmo seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, têm características que reproduzem a estrutura do Exército. É na análise dos regulamentos dos CPMG que descobri sua proximidade com os CM das Forças Armadas. Esses dois tipos de colégio têm como matriz comum os valores de hierarquia e de disciplina, além do respeito cordial aos superiores. As regras e normas dessas escolas mostra que elas são instituições com fim de preparar indivíduos para a naturalização das relações desiguais, a padronização de comportamentos, a formatação de subjetividades, a obediência e a serventia. Não são instituições preocupadas com a formação de consciência democrática, nem de autonomia ou criticidade. Uma formação para emancipação ou para a participação política é escamoteada nessas escolas.

Vale reafirmar que, apesar de apresentarem projetos de educação correspondentes – em que o sentido da disciplina é coercitivo, com o objetivo de moldar indivíduos, submetendo-os à obediência irrestrita e à cordialidade – o CM se distingue do CPMG por ser uma instituição ligada diretamente ao Exército e por ter a finalidade de preparar indivíduos para a carreira militar (SANTOS R. 2016).

Em complementação, Guimarães (2019) trás para o debate a compreensão de que a militarização é uma expressão do que a autora denomina como “Frente Liberal-Ultraconservadora” na educação, com a inserção, no interior das escolas, de princípios baseados na disciplina militar que objetivam assegurar a formação de uma hegemonia neoliberal no conjunto da sociedade. Além disso, Guimarães (2019) assinala que a militarização, enquanto política educacional, aponta para a privatização das escolas, uma vez que retira o caráter universal da educação.

Nessa mesma lógica, Bezerra (2017) defende que a militarização envolve um processo de desmonte da gestão democrática nas escolas, por meio da intervenção militar nessas instituições. Segundo a autora:

A escola deixa de ser gerida por profissionais da educação e passa a ter uma gestão militar, gerenciada pela Polícia Militar, alicerçada em uma base autoritária e hierárquica, conforme a doutrina das forças armadas. Nesse novo modelo de escola, apresenta-se um princípio que serve de estratégia

para doutrinar e domesticar os filhos dos trabalhadores segundo os interesses hegemônicos do capital, pela repressão e autoritarismo: manter o *status quo* do modelo socioeconômico capitalista. Esse tipo de escola deriva do repasse da gestão pública do ensino, com todos os profissionais de educação, para a corporação militar, através de convênios com as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e Secretarias de Segurança, Defesa e Cidadania (BEZERRA, 2017, p.20).

No que se refere à militarização como estratégia de repressão e autoritarismo para manter o status quo do modo de produção capitalista e servir aos interesses hegemônicos do capital, Cabral (2018) – em uma análise sociológica – relaciona o processo de militarização das escolas públicas a um fenômeno mais abrangente de militarização da sociedade. Conforme o autor, a expansão do uso das forças militares em setores diversos da sociedade civil constitui-se como instrumento de controle social e repressão da população, revelando um processo de avanço do autoritarismo do Estado brasileiro. A saber, o autor assinala como exemplo a inserção das forças policiais nas favelas do Rio de Janeiro desde 2008 (CABRAL, 2018).

Por conseguinte, de acordo com Cabral (2018) a militarização da vida é um fenômeno contemporâneo, sendo uma consequência da lógica neoliberal. Ou seja, após a redemocratização o processo de militarização da vida social é requalificado na conjuntura neoliberal, em que os pobres moradores das periferias substituem a figura dos militantes comunistas – durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) – como inimigos públicos, sendo considerados um risco para a segurança nacional.

Sob essa perspectiva, no âmbito do Estado neoliberal emerge o Estado Penal com a criminalização da pobreza e da miséria. Como consequência, na esfera da educação, a militarização das escolas públicas de educação básica revela-se parte desse processo (CABRAL, 2018).

Nesse contexto, de acordo com Santos E. (2020, p.32), ao passar pelo processo de militarização:

A escola perde suas características de gestão democrática asseguradas pela LDB — pois a comunidade escolar tem o direito de escolher os gestores da escola suspenso, e os discentes, docentes e demais servidores civis da escola vêm seu direito de organização política ser restringido (a participação em grêmios estudantis e sindicatos, por exemplo, é limitada e controlada por regulamentos internos) —, e passa a adotar normas da caserna e a cobrar taxas dos alunos. Muitas vezes, essas unidades escolares têm seus nomes alterados ou acrescidos do termo “militar” ou

“militarizada”. Apesar disso — e, via de regra, diferentemente das escolas militares que são financiadas por suas respectivas corporações —, tais unidades escolares continuam vinculadas e recebendo verbas de suas respectivas secretarias de Educação. Ou seja, trata-se da aplicação de verbas destinadas à educação pública (regida por normas legais balizadas pelos princípios de gratuidade, acesso livre, liberdade e pluralidade pedagógica) em projeto alheio aos princípios legais que deveriam conduzi-la.

Segundo Lancé et al. (2019), os colégios militares e as escolas militarizadas têm sido considerados como sinônimos entre os diversos setores da sociedade civil, e portanto, providos da mesma estrutura de organização e financiamento. No caso do Paraná, o próprio governo do Estado realizou essa comparação. Após o anúncio, em outubro de 2020, da militarização das escolas da rede estadual por meio do Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM-PR), Romulo Marinho Soares – então Secretário de Segurança Pública na época e que foi professor do Colégio Militar de Curitiba⁵²– defendeu que o PCCM tem como objetivo ampliar o modelo militar para outros locais do Estado⁵³. A declaração do secretário não explicitou o significado da expressão “modelo militar”, dando a entender, por ter sido professor de uma das unidades do ensino-militar do Exército Brasileiro, que as escolas militarizadas e as militares são equivalentes⁵⁴.

Além disso, sob o ponto de vista de Santos E. (2020), houve a consolidação no imaginário popular, no senso comum, das escolas militares como instituições de ensino de excelência, devido aos resultados apresentados pelas escolas militares federais em avaliações externas – como se correlatas fossem – e nos índices de aprovação para o ingresso nas universidades, atribuídos à doutrina militar. O autor inclui ainda as questões relacionadas à nomenclatura, uma vez que muitas das escolas militarizadas passaram a adotar o termo “militar” em seu nome, fortalecendo a ideia de igualdade entre as mesmas no imaginário do senso comum.

⁵² Unidade do Sistema Colégio Militar do Brasil, gerido pelo Exército Brasileiro.

⁵³ Notícia disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>.

⁵⁴ Ressaltamos que o Custo Aluno Qualidade (CAQi) dos Colégios Militares do Exército é, segundo a pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva (2020), pelo menos quatro vezes superior ao das demais instituições públicas de ensino. Isto é, um estudante da rede pública de ensino possui um gasto médio de R\$ 5.000,00 ao ano, enquanto que no Colégio Militar, esse custo é de aproximadamente R\$ 20.000,00 por aluno/ano. A partir desses dados, podemos observar as disparidades presentes entre esses dois modelos de escola. Além disso, conforme Mônica R. da Silva (2020), o Projeto de Lei do PCCM (543/2020) – que posteriormente foi aprovado (Lei 20.338/2020) – em nenhum momento mencionou elevação de investimentos ao patamar do Colégio Militar. Assim, possuem diferenças significativas de financiamento que são ocultadas evidenciando estratégia de manobra ideológica.

Acerca desse tema, Alves, Mocarzel, Moehleck e C. Santos (2019) argumentam que o entendimento sobre o que é escola militar e escola militarizada, no âmbito da nomenclatura e das formas de organização e gestão é impreciso. Por conseguinte, os referidos autores diferenciam os dois modelos, ao afirmarem que os colégios militares são instituições pertencentes às Forças Armadas – como o Exército, a Marinha e a Aeronáutica – ou então a corporações como a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros. Em outras palavras, são instituições que surgiram e foram concebidas dentro de uma estrutura militar ou estão subordinadas diretamente às Secretarias de Segurança Pública dos estados. Em contrapartida, segundo Silva J. (2022, p.109):

As escolas militarizadas não podem ser confundidas com as escolas militares, elas são diferentes, pois eram instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou a polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou a contar com a presença de monitores cívico-militares.

Ainda sobre essa questão terminológica, Santos C. (2021) indica que o processo de militarização recebe diferentes formas de nomeação, como: Gestão Compartilhada; Gestão Compartilhada com a PM e Escola Cívico-Militar, sendo essa última estabelecida pelo Governo Federal, durante a vigência e implementação do Pecim (Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares), em 2019. Conforme a pesquisadora:

Em que pese as escolas militarizadas atualmente serem mais conhecidas como escolas cívico-militares, a nomenclatura militarização foi a primeira a surgir e, de forma geral, é mais utilizada, sobretudo em redes estaduais de ensino, como as de Goiás, do Amazonas e da Bahia. Nesse modelo, as escolas são dirigidas (diretor e vice-diretor) por oficiais de alta patente, designados pelo comando da Secretaria de Segurança da unidade federada. As coordenações curriculares ou pedagógicas são feitas por professores. A chamada Gestão Compartilhada com a PM, nomenclatura original do processo de militarização no DF, dá-se pela designação de comandantes da PM ou do Corpo de Bombeiros para comandar as gestões administrativa e disciplinar nas escolas, ao passo que a direção pedagógica fica a cargo dos profissionais da educação. Assim como outros governadores e prefeitos, o governo do DF, em alinhamento com o projeto do governo Bolsonaro, já mescla o projeto de Gestão Compartilhada com o Pecim (SANTOS C., 2021, p.07).

Em complementação, Silva J. (2022) assinala que o termo “escola cívico-militar” tornou-se popular no ano de 2019, quando houve a criação da Subsecretaria

de Fomento às Escolas Cívico-Militares⁵⁵. A respeito disso, a autora afirma que antes desse período as escolas militarizadas não utilizavam essa nomenclatura (SILVA J., 2022).

Com base nos estudos de Santos C. (2021), os diversos arranjos administrativos apresentados pelo processo de militarização da rede pública de ensino demonstram a complexidade do Brasil, país de dimensões continentais e bastante diverso, uma vez que retratam as peculiaridades da materialização dessa política país adentro.

Nesse sentido, a partir do levantamento realizado em seu trabalho de dissertação, Santos E. (2020), aponta a formação de três arranjos administrativos principais para a militarização das escolas públicas. O primeiro trata da militarização da rede de educação básica estadual, a partir de acordos entre a Secretaria de Educação do Poder Executivo Estadual e as corporações militares, coordenadas pela mesma esfera do poder público. No caso do segundo arranjo, este abrange a militarização das escolas públicas municipais, efetivadas por meio de acordos entre as secretarias municipais de Educação e as corporações militares. Por fim, o terceiro arranjo consiste na militarização de escolas municipais com base em acordos firmados entre ONG's e empresas privadas.

É importante enfatizar que, apesar das diferentes formas de implantação e organização administrativas, as escolas militares e as militarizadas possuem o que Castro (2016) assinala como “ethos identitário” e Santos E. (2020) aponta como “vínculo identitário”.

Na perspectiva de Santos E. (2020, p.148), há uma rede de concepções ideológicas e políticas que costuram – mesmo que de forma irregular e heterogênea – as políticas pedagógicas das escolas militares e militarizadas. Ou seja, os valores dessas instituições – e isso inclui as concepções político-pedagógicas e culturais – baseiam-se nos mesmos valores das corporações militares, em especial o Exército Brasileiro, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, que não por acaso também são os mesmos grupos hegemônicos, vinculados ao lema positivista da bandeira brasileira; ordem e progresso.

⁵⁵ Instaurada por meio do Decreto nº 9.465/2019 e vinculada ao Ministério da Educação.

Seguindo essa linha de raciocínio, Castro (2016, p.34) ressalta os contrastes e similaridades ideológicas entre as escolas militares estaduais, as escolas públicas militarizadas e as escolas militares do Exército. Quanto aos contrastes, o autor diferencia esses modelos de escola ao afirmar que possuem origem, objetivos e formas de implantação específicos, como demonstramos anteriormente. Somado a isso, é importante lembrar a questão do financiamento que também difere bastante. A título de exemplo, Santos E. (2020) reitera que as escolas militares federais oferecem o mesmo projeto político-pedagógico nas suas unidades país afora, caso os responsáveis dos estudantes – ligados às Forças Armadas – precisem se instalar para cumprir demandas de trabalho. Essa situação, conforme o autor, não ocorre com as escolas militares estaduais. Em contrapartida, as escolas militares estaduais “[...] se apresentam como uma forma de compensação para a oferta de educação diferenciada, já que os salários baixos dos militares não permitiriam o pagamento de escolas particulares para seus filhos” (SANTOS E., 2020, p.150).

Quanto às similaridades, Castro (2016) sustenta que há, entre essas instituições, uma cultura institucional em comum, o que o autor denomina como “militarismo”. À luz disso, o militarismo constitui-se como um modelo de gestão disciplinador e biopolítico que individualiza e uniformiza, agindo também como uma política de Segurança Pública, com implicações na formação das subjetividades dos estudantes, uma vez que objetiva construir uma referência de cidadania fundada nos valores militares.

Conforme o pesquisador, a identidade militar imprime a essas escolas características culturais, comportamentais e ideológicas em comum. Sobre isso:

Tais características também cerzirão elos irregulares entre as escolas militares e militarizadas no País, atribuindo-lhes — de formas singulares para cada tipo de escola — significados diferentes da lógica de constituição da escola pública civil, pois não se submetem às demandas sociais que as escolas públicas devem procurar atender, mas a demandas relacionadas às práticas das corporações militares (CASTRO, 2016, p.102).

Nessa lógica, segundo Santos C. (2021, p.16):

É possível apreender que aprender e executar comandos, como sentido, prestar continência e apresentar armas, passam a fazer parte da rotina dos estudantes dessas escolas. Na nova organização, termos e cargos

utilizados na escola são estranhos ao vocabulário e à estrutura da gestão e do cotidiano escolares das instituições educativas civis. [...] A militarização das escolas desfigura a instituição escolar como espaço de formação, bem como seus objetivos formativos, e leva à negação de princípios.

Portanto, a partir do que essa parte da pesquisa bibliográfica indicou, observamos que há uma literatura consolidada, na área de pesquisa em Educação, que busca compreender criticamente os modelos e sentidos da militarização das escolas de educação básica no país. Os trabalhos aqui analisados apontaram a transferência da gestão administrativa de escolas públicas para corporações militares como o ponto central dessa política que, na prática, se materializou sob diferentes arranjos e promove processos de exclusão, elitização e segregação, como também o fim da gestão democrática para a educação pública.

Partindo desse pressuposto e pensando no objetivo desta seção, desvelamos no capítulo a seguir os modelos de escolas militares e de escolas militarizadas em vigência no Paraná, com ênfase no Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM-PR). Ou seja, procuramos verificar que tipo de arranjo administrativo foi articulado na implantação dessa política no Estado.

2 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS MILITARES E DE PROCESSOS DE MILITARIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA NO PARANÁ

Com base no que foi apresentado no capítulo anterior, que buscou problematizar e refletir em torno dos sentidos do processo de militarização das escolas públicas no país, como também compreender os diferentes arranjos administrativos ligados a essa política, analisamos neste capítulo os modelos de escolas militares e de militarização que se territorializaram no Paraná.

Relembrando as considerações apresentadas por Santos E. (2020), embora recebam diferentes nomenclaturas, há, segundo as esferas de poder e/ou entidades envolvidas nesses acordos, três arranjos administrativos que balizam e caracterizam as políticas de militarização das escolas no Brasil.

Quadro 1 – Arranjos administrativos de militarização das escolas públicas

	FORMAS DE MILITARIZAÇÃO
01	Escolas estaduais: por meio de acordos entre as pastas da Educação do Poder Executivo estadual (ou distrital) e as corporações militares, dirigidas pela mesma esfera do poder público;
02	Escolas públicas municipais: por meio de acordos entre secretarias municipais de Educação e corporações militares;
03	Escolas municipais: por meio de acordos celebrados com ONGs ⁵⁶ e empresas privadas.

Fonte: Santos E. (2020). Organização da autora.

Igualmente, Goulart (2022) – recorrendo à pesquisa de Santos E. (2020) e baseando-se no artigo de Christina Queiroz (2021), publicado na Revista FAPESP⁵⁷ – organizou e sistematizou na forma de um quadro os modelos de instituições de ensino militares e militarizadas no Brasil:

Quadro 2 – Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil

	MODELO	DEFINIÇÃO
01	Escolas das Forças Armadas	Conjunto de escolas voltadas à formação de cadetes
02	Escolas do Corpo de Bombeiros	Atendem filhos de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo
03	Escolas das Polícias Militares	Atendem filhos de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo

⁵⁶ Organizações não governamentais.

⁵⁷ O artigo foi publicado pelo Periódico virtual da Pesquisa FAPESP, em 29 de março de 2021, na edição 301. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301. Acesso em: 07/08/2024.

04	Colégios Militares das Forças Armadas	Instituições de educação básica que atendem dependentes de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo
05	Escolas Militarizadas	Escolas civis públicas que passam a ter a gestão compartilhada com a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros.
06	Instituições Militares de Ensino Superior	Instituições mantidas pelas Forças Armadas (Aeronáutica, Exército e Marinha), pelas polícias militares e bombeiros de alguns estados. Formam oficiais de carreira em ciências militares

Fonte: Goulart (2022); Queiroz (2021); Santos E. (2020).

Dessa forma, ao deslocarmos a análise para nosso recorte espacial – o Estado do Paraná – identificamos exemplos que podem ser contemplados pela classificação realizada por Eduardo Santos (2020), Queiroz (2021) e Goulart (2022). São eles:

- i. Colégio Militar de Curitiba (CMC).
- ii. Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM-PR).
- iii. Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM-PR).

Distinguimos a seguir cada um dos modelos mencionados, verificando se são escolas militares, desde as suas origens ou se foram militarizadas. Analisamos se eram escolas públicas de caráter público⁵⁸ e gestão democrática que foram transferidas para a gestão da Polícia Militar, condicionando o acesso, a proposta pedagógica e o cotidiano escolar às normativas da corporação. Ademais, investigamos os aspectos legais dessas instituições, isto é, se esses modelos de escola estão de acordo com a legislação que rege a educação brasileira, a saber: Constituição Cidadã (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8069/1990).

2.1 Colégio Militar de Curitiba (CMC): origem e arranjo administrativo

Nos anos 1950, o governador do estado do Paraná na época – Moysés Lupion (Partido Social Democrático/PSD), defensor do agronegócio – demonstrou interesse em instituir um Colégio Militar no estado e, após negociar a viabilização de

⁵⁸ No sentido do seu acesso ser irrestrito, ou seja, aberto a todos.

seu projeto entre representantes do Exército, em 15 de dezembro de 1958 foi criado o Colégio Militar de Curitiba (CMC), com o lema “Pátria, Honra, Dever e Disciplina”.

Conforme informações obtidas no site oficial da instituição:

Desde sua criação o Colégio Militar de Curitiba sempre manteve a tradição obtida pelos primeiros Colégios Militares. [...] Durante 30 anos, o Colégio Militar de Curitiba destinou suas vagas da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio somente para meninos, sendo que parte deles estudava em regime de internato. Em 1988, reestruturações na política das Forças Armadas ocasionou o fechamento do Colégio Militar de Curitiba. Após 05 anos, no dia 16 de dezembro de 1993, foi assinada a Port Min nº 690, de 17 de dezembro de 1993, pelo Ministro do Exército, Zenildo Zoroastro de Lucena, determinando a reabertura do Colégio Militar de Curitiba. No dia 21 de abril de 1995, o Colégio Militar de Curitiba reinicia uma nova fase em sua história, com a abertura dos portões para alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, selecionados por meio de concurso, o qual também passou a admitir meninas (COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA, 2021, s.p.).

Seguindo as normativas do Sistema Colégio Militar do Exército, parte das vagas do CMC é reservada para dependentes de militares e no caso de existência de vagas remanescentes, há a realização de processo seletivo. O CMC tem o seu ensino dedicado à preparação para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA) e ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além do preparo para os vestibulares das instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica de benefício trabalhista, por reservar vagas aos dependentes de militares (Colégio Militar de Curitiba, 2021, s.p.).

Assim, a partir do que foi informado pela própria corporação, evidenciamos que o Colégio Militar de Curitiba (CMC), apresenta como objetivos principais a formação voltada para a carreira militar e a função de fornecer educação básica para os dependentes dos militares, por meio da reserva de vagas que, se não ocupadas, são ofertadas a civis que precisam realizar teste seletivo como já mencionado. Nesse sentido, consideramos que essa rede de escolas compõe uma estrutura de privilégios aos militares, uma vez que nenhuma categoria do funcionalismo público

tem direito a escolas específicas para sua categoria funcional com reserva de vagas para os seus dependentes⁵⁹.

Acrescentamos ainda a incompatibilidade deste modelo de escola com os princípios presentes em nossa Carta Magna (CF,1988), em especial no tocante ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art.206,1988). Reiteramos nosso questionamento: como uma instituição que foi concebida pelo Estado e é mantida por recursos públicos federais pode vincular a oferta de vagas exclusivamente aos dependentes de uma categoria profissional do funcionalismo público?

Além disso, segundo o Regulamento dos Colégios Militares (2022), a efetuação da matrícula – tanto para os estudantes dependentes dos militares como para os habilitados no processo seletivo – é condicionada pelos seguintes requisitos:

Art. 55. A matrícula nas condições de que tratam os art. 52 e 53 deste Regulamento está sujeita ao cumprimento dos seguintes requisitos: I - apresentação, no ato da matrícula, de documentos exigidos pela DEPA e pelo CM, de acordo com o edital do concurso de admissão; **II- enquadramento nos seguintes limites de idade para cada ano, referidos ao ano da matrícula, em que efetivamente irá estudar no CM considerado:** a) no ensino fundamental: 1) 6º ano: ter menos de 12 (doze) anos em 1º de janeiro ou completar 10 (dez) anos até 31 de dezembro; 2) 7º ano: ter menos de 13 (treze) anos em 1º de janeiro ou completar 11 (onze) anos até 31 de dezembro; EB10-R-05.173 20/29 3) 8º ano: ter menos de 14 (quatorze) anos em 1º de janeiro ou completar 12 (doze) anos até 31 de dezembro; e 4) 9º ano: ter menos de 15 (quinze) anos em 1º de janeiro ou completar 13 (treze) anos até 31 de dezembro. b) no ensino médio: 1) 1º ano: ter menos de 16 (dezesseis) anos em 1º de janeiro ou completar 14 (quatorze) anos até 31 de dezembro; 2) 2º ano: ter menos de 17 (dezessete) anos em 1º de janeiro ou completar 15 (quinze) anos até 31 de dezembro; e 3) 3º ano: ter menos de 18 (dezoito) anos em 1º de janeiro ou completar 16 (dezesseis) anos até 31 de dezembro (BRASIL, 2022, p.19). Grifo nosso.

O art.55 do documento expõe mais um exemplo de violação ao princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e reafirma a característica excludente desse modelo de ensino, uma vez que impõe limite de idade para o ingresso nas unidades do SCMB (Sistema Colégio Militar do Brasil). Na prática, jovens que sofreram com alguma reprovação ou que possuem

⁵⁹ A partir dos dados levantados para essa pesquisa, não encontramos – para além dos militares das Forças Armadas e das Polícias Militares dos estados – nenhum modelo de escola pública financiada e mantida pelo Estado que promova a reserva de vagas para as demais categorias do funcionalismo público, evidenciando dessa forma uma estrutura de privilégios.

atraso escolar não são considerados “aptos” a fazerem parte de um dos colégios do Exército, evidenciando seu caráter excludente.

Portanto, há uma contradição quanto ao respeito aos preceitos da igualdade de acesso – uma vez que os colégios militares não são disponíveis a todos – e da universalidade da educação, pois este diz respeito ao direito de todos a terem as mesmas oportunidades de acesso à educação, independentemente da sua classe social, raça, gênero, sexualidade, origem étnica ou deficiência física e mental.

2.1.1 Histórico, finalidade e princípios do Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Após uma breve contextualização do Colégio Militar de Curitiba (CMC) nas linhas que seguem, abordei o histórico, finalidade e princípios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Tendo em vista que o Colégio Militar de Curitiba está integrado à rede de colégios do Exército, diferentemente do PCCM.

A criação do primeiro Colégio Militar (CM) do Brasil remonta a meados da “Primeira República”, com a fundação do Imperial Colégio Militar – hoje denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro – em 1889, representando um importante passo no envolvimento dos militares com a educação básica (SANTOS E., 2020). Nesse momento, a proposta que levou à criação da instituição estava centrada no amparo e garantia de formação aos filhos – do sexo masculino⁶⁰ – de militares das Forças Armadas que foram vitimados na Guerra que a Tríplice Aliança (Argentina, Uruguai e Brasil) moveu contra o Paraguai (1865-1870) (SANTOS E., 2020).

No entanto, segundo Jesus (2011), com o passar do tempo – sobretudo a partir da década de 1930 – a atuação dos militares na educação básica intensificou-se, pela busca em promover a construção de uma “identidade nacional”, representando um novo campo político de atuação dos militares, “[...] desde um ponto de vista interno, com a escola sendo um espaço para os militares influenciarem a formação política dos sujeitos; e também externo à escola: o CM como moeda de negociações políticas e para aproximar as famílias dos

⁶⁰ De acordo com o Projeto Político do SCMB (2021, p.11), em 1989, um século após a criação do primeiro CM, as meninas passaram a ser admitidas como alunas para cumprirem as mesmas atividades curriculares que os meninos.

combatentes do Exército” (SANTOS E., 2020, p.99). Verifica-se assim uma dupla atuação dos militares na área educacional: de fortalecimento da corporação e da sua imagem junto à população brasileira.

Desde então, houve a expansão e consolidação desse modelo de instituição de ensino, com a constituição do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), coordenado e gerido pelo Exército Brasileiro. Atualmente, o SCMB é composto por 15 unidades distribuídas por todas as regiões do país, localizadas, além do Rio de Janeiro, em Belém (Pará), Belo Horizonte (Minas Gerais), Brasília (Distrito Federal), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Curitiba (Paraná), Fortaleza (Ceará), Juiz de Fora (Minas Gerais), Manaus (Amazonas), Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Recife (Pernambuco), Salvador (Bahia), Santa Maria (Rio Grande do Sul), São Paulo (São Paulo) e uma segunda unidade no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro).

De acordo com Eduardo Santos (2020), esse sistema possui um único Projeto Político-Pedagógico que deve ser adotado obrigatoriamente por todas as unidades do SCMB, sendo supervisionado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército (DEPA), subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Ambos os órgãos, em última instância, estão vinculados ao Ministério da Defesa⁶¹.

No que se refere à proposta pedagógica dos Colégios Militares, desde 2010, por meio da Portaria nº 152-EME, foi aprovada a Diretriz para Implantação da Nova Sistemática de Formação de Oficial da Carreira do Exército da Linha de Ensino Militar Bélico, a qual determinou que o processo de ensino aprendizagem, a partir daquele momento, deveria ser orientado pela “educação por competências” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p.12). Diante dessa determinação, a DEPA elaborou o denominado “Subprojeto de Implantação do Ensino por Competências” com os seguintes objetivos:

Implantar o **Ensino por Competências** nos Colégios Militares; adequar toda a estrutura da educação básica à nova proposta metodológica; desenvolver a capacitação do corpo permanente dos CM de modo a estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes; elaborar o Projeto Pedagógico do SCMB; implementar metodologia

⁶¹ Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em: 15/08/2023.

específica para o combate ao fracasso escolar. Esta grande mudança voltou-se, principalmente, para as ações didático metodológicas destinadas à formação do aluno do Colégio Militar. [...] Nesta abordagem, **as metodologias ativas devem preponderar sobre o conteudismo de forma a proporcionar aos alunos a possibilidade de, a partir de motivações e conhecimentos angariados previamente, estabelecerem uma conexão com o que será ensinado de forma a promover uma aprendizagem significativa.** Assim sendo, a aplicabilidade do conhecimento fica mais clara para o aluno que passa a se sentir mais motivado ao identificar a finalidade do que está aprendendo (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p.12-13). Grifo nosso.

Ademais, segundo o Projeto Pedagógico do SCMB, do ponto de vista institucional, os colégios militares constituem-se como organizações que:

[...] Funcionam como estabelecimentos de ensino da educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial, apresentando regime jurídico diverso dos estabelecimentos públicos pertencentes ao sistema regular de ensino, o que caracteriza – segundo relatório do Ministro do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.082 (ADI 5.082/18 DF) – uma natureza sui generis aos Colégios Militares em relação ao ensino público em estabelecimentos oficiais (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p.17).

No âmbito de sua finalidade, os Colégios Militares visam atender às famílias de profissionais de carreira militar, evidenciando um privilégio, destinado aos dependentes de um setor específico do funcionalismo público. Reiteramos por este motivo que se trata de um sistema de ensino público excludente, pertencente a uma estrutura de privilégios dos militares das Forças Armadas concedido por grupos hegemônicos interessados em seu apoio. Somando-se a isso, quanto ao aspecto preparatório, as atividades escolares têm como objetivo promover a capacitação para o ingresso em estabelecimentos de ensino militar, em especial a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), o Instituto Militar de Engenharia (IME) e demais instituições civis de ensino superior (Projeto Pedagógico, 2021, p.13). Para tanto, oferecem a segunda etapa do ensino fundamental e o Ensino Médio de caráter militar. Há ainda, de acordo com normativa específica do Exército Brasileiro (Regulamento nº 69), a reserva de vagas para os dependentes de membros das forças armadas e vagas remanescentes para civis mediante concurso de admissão e respeitando o efetivo máximo previsto para cada Colégio Militar (CM).

Por conseguinte, além da proposta de ensino por competências, fortalecida no contexto das políticas neoliberais na área educacional, constamos como filosofia dessas instituições a formação de valores morais e cívicos baseados na meritocracia, no princípio da autoridade, no amor à Pátria e o culto à tradição

(PROJETO PEDAGÓGICO, 2021). Ressaltamos ainda, no item que diz respeito ao perfil do aluno esperado por essas instituições, a seguinte habilidade: “ter despertada a vocação para a carreira militar” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p.23).

Portanto, as escolas do Sistema Colégio Militar do Brasil, desde as suas origens, surgiram como instituições escolares destinadas à preparação para a carreira militar. Por isso, são consideradas escolas militares, não sofrendo nenhum processo de militarização (SANTOS E., 2020). Apesar disso, como veremos a seguir, tanto os colégios do Exército como os demais modelos de Colégio da Polícia Militar e de Colégio Cívico-Militar se aproximam pela cultura da caserna desenvolvida como prática pedagógica, vinculada a uma perspectiva de educação liberal e atualmente, neoliberal.

2.2 Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM-PR)

2.2.1 Origem, Militarização e Ilegalidades

O surgimento do primeiro colégio gerido pela polícia militar do Paraná, assim como no caso do Colégio Militar de Curitiba, ocorreu a partir de uma iniciativa do governo estadual de Moysés Lupion (PSD), em 1959 por meio do Decreto nº 24.286. A sua origem está atrelada ao Ginásio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CFA) da Polícia Militar do Paraná, que nesta época atuava com a finalidade de promover formação primária aos agentes da corporação (SANTOS E., 2020).

Desse modo, de acordo com a página oficial do Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM), em 1960 foram iniciadas as atividades do CFA, com quatro séries nos moldes do antigo curso ginasial e funcionamento somente no período noturno, no quartel do Comando-Geral da Polícia Militar. Não obstante, alguns anos depois – em 1966 – através do Decreto Governamental nº 3.549, de 30 de dezembro do mesmo ano, a instituição foi elevada à categoria de Colégio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar. Houve então, após quatro anos, a mudança de sede para a Rua Almirante Gonçalves, 1423, no bairro Rebouças na capital paranaense. Nesse período, o colégio funcionava com duas turmas pela manhã e duas no período da noite, todas somente para alunos do sexo masculino e dependentes de militares (PARANÁ, 2023).

Em 1971, com as obras da nova sede concluídas, recebeu o nome de Colégio da Polícia Militar e, no referido ano passou a abrir matrículas para 04 turmas do sexo feminino, durante o período vespertino⁶². Nesta época, o CPM contava com 659 alunos, distribuídos em 23 turmas nos três períodos. Com a expansão quantitativa do colégio, a partir de 1971 começou a admitir os estudantes através de rigoroso exame seletivo⁶³ (PARANÁ, 2023).

Seguindo com o contexto histórico da instituição, em 1976, com a criação da Lei de Organização Básica da Polícia Militar (LOB PMPR, Lei nº 6.774, de 08 de Janeiro de 1976), o CPM é colocado como Órgão de Apoio de Ensino, estando subordinado à Diretoria de Ensino e Pesquisa da PMPR. Em 1977, o CPM passou a funcionar como escola de 1º e 2º graus. Posteriormente, em 1981, com o Decreto nº 3.992 – do então governador Ney Braga – a denominação de Colégio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento foi alterada para o nome atual, isto é, Colégio da Polícia Militar “Colégio Cel PM Felipe de Sousa Miranda”, em homenagem ao seu primeiro diretor (PARANÁ, 2023).

Cabe destacar que no ano de 1984, após assinatura do Decreto nº 2.505/84 pelo governador do Paraná José Richa (PSD), foi instituída a reserva de vagas para os alunos formandos do Ensino Médio na Academia Policial Militar do Guatupê – voltada à formação de Oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Paraná. De acordo com o texto do art. 1 disponibilizado no site oficial do CPM:

Deverão ser consideradas as seguintes fontes de recrutamento de pessoal, para matrícula no 1º ano do Curso de Formação de Oficiais (CFO) da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) da Polícia Militar do Paraná (PMPR): I – Colégio da Polícia Militar e II – Concurso de Admissão militar (PARANÁ, 2023, s.p.).

Isto posto, a quantidade de vagas destinadas aos alunos do Colégio da Polícia Militar ficou estipulada em torno de 20% do número estabelecido anualmente, por Ato do Chefe do Poder Executivo. Porém, em 29 de julho de 2011,

⁶² A partir do ano de 2003 a instituição de ensino passou a ter turmas mistas, visto que antes funcionava com a separação de sexos em turnos diferentes: manhã e noite somente masculino e tarde exclusivamente feminino. A implantação deu-se gradativamente (Paraná, 2023).

⁶³ As informações disponibilizadas no site da instituição não esclarecem se esses estudantes eram ou não dependentes de militares. Ademais, reforçamos o caráter excludente da instituição desde suas origens, uma vez que a realização de exame seletivo auxilia no funcionamento da escola, pois traz para dentro dela apenas estudantes com bom aproveitamento.

houve a extinção da reserva de vagas para alunos do CPM, com a assinatura do decreto nº 2.200 daquele ano.

Além dessa mudança, no ano de 2017, 59 anos após a criação da primeira unidade, sob o governo de Carlos Alberto Richa “Beto Richa” – do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁶⁴ – ocorreu o primeiro projeto de expansão do modelo de Colégio da Polícia Militar do Paraná, com a inauguração do 2º CPM, em Londrina, localizado no interior do estado (norte novo, de acordo com a regionalização mais utilizada pelos paranaenses). Segundo Eduardo Santos (2020), a unidade foi instaurada por meio do Decreto nº 8.331 de 24 de dezembro de 2017:

Art. 2.º Os Colégios da Polícia Militar do Paraná, de acordo com os princípios pedagógicos e filosóficos que norteiam a sua ação educativa, tem como objetivos: [...] III — propiciar aos filhos e dependentes de Policiais Militares e à comunidade a necessária formação cultural, através do Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2017, s.p).

Posteriormente, em 2018, no governo estadual de Cida Borghetti⁶⁵ foram regulamentadas mais três unidades da rede de Colégios da Polícia Militar, iniciando suas atividades no ano de 2019, nos municípios de Cornélio Procopio, Maringá e Foz do Iguaçu⁶⁶. Neste mesmo ano, agora sob Ato do governador eleito Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD)⁶⁷, foi autorizada a implantação de mais duas unidades, em Pato Branco e União da Vitória, com início das atividades em 2020 e 2021, respectivamente.

Deste modo, atualmente a rede de Colégios da Polícia Militar do Paraná conta com 07 unidades:

⁶⁴ Santos (2016) observa que os estados com maior número de colégios da Polícia Militar foram criados durante a gestão de governadores do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Vale ressaltar que nessa época (2016) havia somente um colégio da Polícia Militar no estado do Paraná.

⁶⁵ Até 2017 foi vice-governadora pelo Partido Progressistas (PP) e assumiu a pasta após Carlos Alberto Richa renunciar para se candidatar ao senado federal. Neste ano, os Decretos Estaduais 11.334/2018 e 11.618/2018 instituíram as novas unidades do Colégio da Polícia Militar do Paraná no norte do estado em Cornélio Procopio, Maringá e Foz do Iguaçu, respectivamente.

⁶⁶ Destacamos a espacialidade desse contexto: em um mesmo governo, foram criadas três unidades do Colégio da Polícia Militar no norte do Paraná, uma construída para tal fim e outras duas a partir de um processo de militarização. Justamente em uma região de domínio econômico do agronegócio. Tal conjuntura nos traz questionamentos: que partido ganhou as eleições nessas áreas? Será que a implantação dessas escolas tem uma relação com o curral eleitoral e os grupos hegemônicos vinculados ao agronegócio? Indicamos a necessidade de pesquisas posteriores para as questões levantadas.

⁶⁷ Foram dois decretos naquele ano: um para a implantação da unidade de Pato Branco – Decreto Estadual nº 2.923/2019 – e outro para a implantação da Unidade de União da Vitória – Decreto 3.468/2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegio-Militar-de-Uniao-da-Vitoria-comeca-funcionar-em-2021> Acesso em: 12/08/2023.

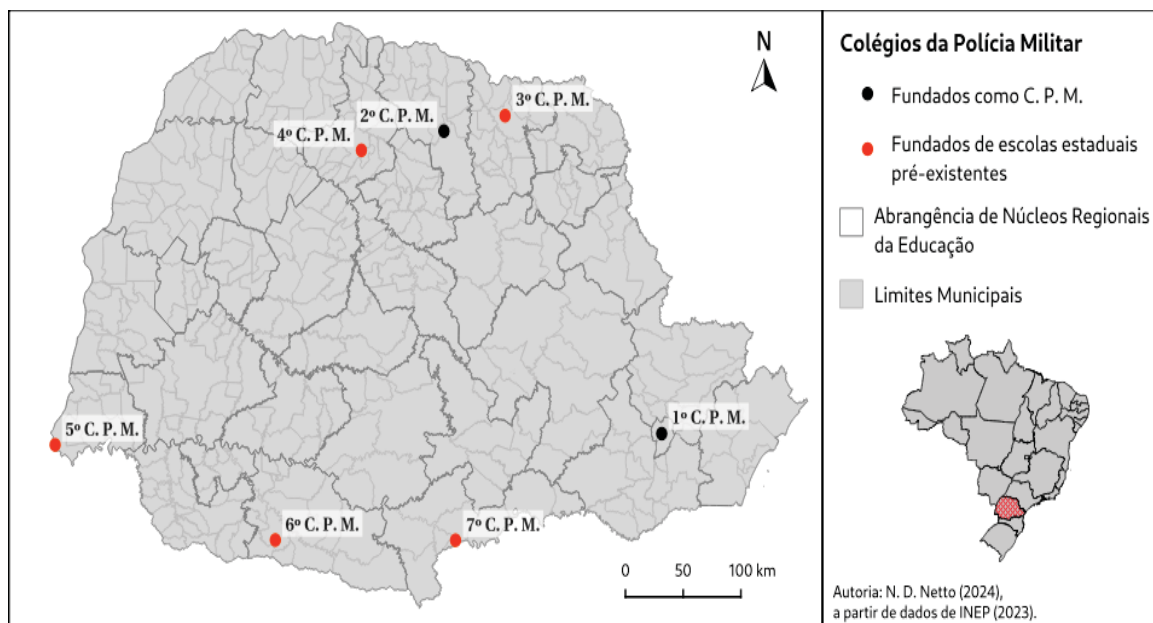
Quadro 3 – Colégios da Polícia Militar do Paraná

	Nome da Instituição	Município	Início de Funcionamento
1	1° CPM – Colégio da Polícia Militar do Paraná Cel. PM Felipe de Souza Miranda	Curitiba	1959
2	2° CPM – Colégio da Polícia Militar de Londrina	Londrina	2017
3	3° CPM – Colégio da Polícia Militar de Cornélio Procópio	Cornélio Procópio – criado em 15/10/2018.	2019
4	4° CPM – Colégio da Polícia Militar de Maringá	Maringá – idem, criado em 15/10/2018.	2019
5	5° CPM – Colégio da Polícia Militar de Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu – idem, criado em 15/10/2018.	2019
6	6° CPM – Colégio da Polícia Militar de Pato Branco	Pato Branco – criado em 2/10/2019 .	2020
7	7° CPM – Colégio da Polícia Militar de União da Vitória	União da Vitória – criado em 29/11/2019.	2021

Fonte: Páginas oficiais das instituições, 2023. Quadro elaborado pela autora.

Mapa 1 – Localização dos Colégios da Polícia Militar do Paraná⁶⁸.

⁶⁸ A partir de um breve levantamento realizado para este trabalho, no que se refere à localização das unidades do Colégio da Polícia Militar do Paraná, observamos algumas questões que consideramos importantes de comentar: com exceção do 6° CPM de Pato Branco – o qual não foi possível obter muitas informações, além do fato de que tomou o lugar de uma das escolas públicas mais tradicionais da cidade, com cerca de 50 anos de existência pré-militarização –, todas as demais instituições da Polícia Militar que foram militarizadas encontram-se em bairros centrais e de valorização urbana. O 3° CPM de Cornélio Procópio e o 5° CPM de Foz do Iguaçu localizam-se efetivamente no bairro central dos respectivos municípios, com destaque para o de Cornélio Procópio, que se encontra muito próximo do Campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No caso do 4° CPM de Maringá, este se localiza em um bairro histórico da cidade (Zona 8), que recebeu o primeiro aeroporto – Aeroporto Regional Gastão Vidigal – e atualmente, se destaca por ser um bairro em ascensão, de característica residencial com grandes prédios de apartamentos, além de abrigar a sede da Unicesumar – uma das maiores corporações de ensino privadas do Brasil –, projetos de condomínios de alto padrão e o novo centro cívico do município. Não menos importante, o 7° CPM de União da Vitória se encontra próximo à sede da prefeitura do município, indicando sua posição central na dinâmica urbana da cidade. Vale ressaltar que as informações mencionadas nesta nota foram adquiridas com base na análise das imagens de satélite dos municípios e na leitura de portais de notícias sobre as escolas pré-militarização e sobre o perfil urbano dos municípios (preço do m², valorização imobiliária, etc). Reforçamos, nesse sentido, a necessidade de pesquisas futuras para abranger um aprofundamento adequado desse assunto: a espacialidade das escolas cívico-militares em bairros valorizados do ponto de vista imobiliário.



Essas escolas, ao contrário das demais da rede estadual, se encontram sob a tutela da Polícia Militar do Paraná (PMPR), subordinadas à Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) da Corporação e são, ao mesmo tempo, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR)⁶⁹. Segundo informações disponibilizadas pela Agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná:

O CPM é uma instituição de ensino regular dirigida pela Polícia Militar do Paraná, compreendendo o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º anos). É subordinado à Diretoria de Ensino da Corporação e vinculado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. As unidades são integradas à rede estadual de educação. Os professores são contratados pela Secretaria da Educação, mas seus diretores-gerais e auxiliares, além de secretários, são indicados pela Secretaria de Estado da Segurança Pública, e não eleitos pela comunidade como nas demais escolas⁷⁰ (PARANÁ, 2020, s.p).

Conforme Santos E. (2020, p.217) a subordinação dessas escolas à Polícia Militar “[...] se expressa inclusive em seus nomes [...] são precedidos por um número ordinal que indica a ordem de criação ou militarização da unidade”. Além disso, o autor aponta uma diferença importante entre o 1º CPM e o 2º CPM e os criados

⁶⁹ O vínculo dos colégios da Polícia Militar com a SEED ocorre por meio do financiamento de recursos da pasta e também pela utilização de funcionários e professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) para trabalharem e lecionarem nessas escolas, configurando apoio ao privilégio de apenas um segmento do funcionalismo público estadual quanto ao acesso a escola diferenciadas, ferindo o princípio legal da igualdade de direitos. Disponível em: <https://www.pmpr.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Inscrever-se-no-Processo-Seletivo-dos-colegios-da-Policia-Militar-do-Parana-jlNDMm3g>. Acesso em: 25/05/2024. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/descentralizacao/distribuicaoMensalRotativoCotas.jsf?windowId=f5c>. Acesso em: 25/05/2024.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Escolas-do-Parana-sao-espaco-de-aprendizagem>. Acesso em: 25/05/2024.

posteriormente: os dois primeiros desde a sua origem são escolas militares, já os demais foram militarizados. Ou seja, eram escolas públicas de gestão democrática que foram militarizadas e passaram a fazer parte da rede dos colégios militares da PMPR (SANTOS E., 2020), indicando um movimento de militarização de escolas públicas no estado desde antes de 2019.

A partir das fontes consultadas e do trabalho de Eduardo Santos (2020), o quadro a seguir ilustra o processo de transferência da gestão das escolas públicas regulares em Colégios da Polícia Militar do Paraná.

Quadro 4 – Lista dos colégios de educação básica do Estado militarizados em unidades dos Colégios da Polícia Militar do Paraná

Colégios de educação básica do Paraná militarizados	Município	Ano de Militarização	Nome pós-militarização
Colégio Estadual Alberto Carazzai ⁷¹	Cornélio Procopio	2019	3° CPM
Colégio Estadual João XXIII ⁷²	Maringá	2019	4° CPM
Colégio Estadual Bartolomeu Mitre ⁷³	Foz do Iguaçu	2019	5° CPM
Colégio Estadual La Salle ⁷⁴	Pato Branco	2020	6° CPM
Colégio Estadual Dr. Lauro Muller Soares ⁷⁵	União da Vitória	2021	7° CPM

Fonte: Páginas oficiais das instituições, 2023. Quadro elaborado pela autora.

Na perspectiva de Eduardo Santos (2020), o modelo de escola da PMPR foi constituído e se expandiu com propósitos e princípios similares aos das instituições em outras unidades da federação que já vinham sendo criadas no país desde 1949. Isto é, com o objetivo de fornecer educação básica para os dependentes dos militares e para a formação de futuros integrantes da corporação. Tanto que, até o ano de 2011, como já mencionado, parte das vagas para o Curso de Oficiais da PMPR era destinada aos alunos do 1°CPM. Para o autor, no que diz respeito aos colégios militarizados – no caso, daqueles criados a partir de instituições pré-existentes – mesmo que as fontes oficiais afirmem que tais unidades se tornaram

⁷¹ Disponível em: <http://cpmcp.com.br/home/institucional>. Acesso em: 10/08/2023.

⁷² Disponível em: <https://cpmmaringa.com.br/institucional/>. Acesso em: 10/08/2023.

⁷³ Disponível em: <https://www.cpmfoz.com.br/historia>. Acesso: 10/08/2023.

⁷⁴ Disponível em: <https://cpmpatobranco.com.br/sobre>. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/Autorizada-implantacao-do-Colegio-Militar-de-Pato-Branco>. Acesso: 10/08/2023.

⁷⁵ Disponível em: <https://cpmuniaodavitoria.com.br/sobre-7cpm/>. Acesso: 10/08/2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegio-Militar-de-Uniao-da-Vitoria-comeca-funcionar-em-2021>. Acesso: 10/08/2023.

órgãos da PMPR, isso não é o suficiente para considerá-las militares: suas origens não tinham esse propósito, absorveram parte do corpo discente da instituição anterior e ainda fazem parte da rede estadual de educação, pois são custeadas por essa pasta (SANTOS E., 2020).

Cabe ressaltar que todas as unidades das instituições geridas pela Polícia Militar do Paraná – inclusive as que foram militarizadas – contam, na atualidade, com a realização de teste seletivo para o ingresso dos estudantes. Segundo o Regulamento Interno do 1º CPM, que é seguido pelas demais unidades, no mínimo 50% das vagas a serem preenchidas pelo processo classificatório são preferenciais, destinadas a filhos ou dependentes legais de militares estaduais da ativa, reserva remunerada ou reformados (CPMPR, 2023). Além disso, conforme o edital do Processo Seletivo 2023/2024 do 1º CPM, a taxa de inscrição tem o custo de R\$ 95,00 reais, sendo um fator limitante se levarmos em consideração as condições de vida das famílias paranaenses⁷⁶. Por isso, questionamos: podemos chamar essas escolas que ferem o princípio da gratuidade e do livre acesso de escolas públicas?

Eram escolas que seguiam a legislação educacional presente na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e que ao serem militarizadas, assumiram formas de gestão e organização que negam os pressupostos e princípios desses documentos. A saber, a militarização representou nessas instituições escolares o fim de direitos como: o da gestão democrática nas escolas⁷⁷; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas⁷⁸; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola⁷⁹; o direito de organização e

⁷⁶ Em 2023, o Paraná registrou rendimento médio mensal per capita de R\$ 2.046 reais, conforme dados divulgados pelo IBGE. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-quarta-menor-desigualdade-de-renda-do-Brasil-aponta-pesquisa-do-IBGE#:~:text=A%20m%C3%A9dia%20brasileira%20ficou%20em,24%25%2C%20segundo%20o%20IBGE>. Acesso em: 15/06/2024.

⁷⁷ Pois passaram a serem subordinadas ao DEPA da Polícia Militar. Ou seja, a gestão dessas instituições passou a seguir uma hierarquia advinda da Polícia Militar.

⁷⁸ Por seguir os princípios organizativos da caserna, baseados na hierarquia e disciplina, não é admitido nas escolas militarizadas formas de trabalho que possam questionar ou obstruir tal estrutura.

⁷⁹ Como mencionado, ao serem militarizadas, tais instituições passaram a realizar teste seletivo com cobrança de inscrição para o ingresso de novos estudantes nessas escolas. Fato que não ocorria no período em que eram escolas públicas civis. Compreendemos que a reserva de vagas para dependentes de militares, a cobrança de inscrição para o teste seletivo e inserção de uma prova que condiciona o ingresso nessas instituições reforça processos de exclusão e desigualdades, pois limita o acesso a essas instituições aos que podem pagar e preenchem os requisitos estabelecidos.

participação em entidades estudantis⁸⁰; o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, com a garantia de vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica⁸¹ e a oferta de ensino noturno regular e da Educação de Jovens e Adultos⁸². Trata-se, portanto, de uma grave ameaça à escola pública de gestão pública e democrática. Em outras palavras, tal situação pode ser compreendida como uma espécie de sequestro da escola pública em prol dos interesses e privilégios da Polícia Militar do Paraná e dos segmentos interessados na disseminação e fortalecimento dos valores militares.

A partir de informações adquiridas através do Censo Escolar de 2018⁸³, a tabela a seguir ilustra dados que demonstram as profundas transformações que as escolas militarizadas e transferidas para a gestão da Polícia Militar do Paraná sofreram em especial no que se refere à oferta de modalidades de ensino.

Tabela 1 – Número de matrículas por curso, etapa, modalidade e turno de ensino nas instituições de ensino militarizadas⁸⁴

Colégio	Nome pós-militarização	Matrículas (2018)	QT_MAT_FUND	QT_MAT_MED	QT_MAT_PROF	QT_MAT_EJA	QT_MAT_BAS_18_MAI	QT_MAT_BAS_N
ALBERTO CARAZZAI C E EF M	3° CPM	200	40	0	0	160	138	160
JOAO XXIII C E EF M PROFIS	4° COM	840	479	295	66	0	123	100
BARTOLOMEU MITRE C E EF M	5° CPM	546	251	295	0	0	65	41
LA SALLE C E EF M	6° CPM	733	451	282	0	0	21	0

⁸⁰ Previsto no art. n° 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). Em virtude da gestão dessas escolas serem pautadas pela cultura militar, é vedada a organização de entidades de representação dos estudantes, como o Grêmio Estudantil.

⁸¹ A partir do momento em que o acesso a essas escolas tem como pressuposto a realização de teste seletivo e o parentesco familiar do adolescente (devido à reserva de vagas para dependentes de militares do Estado do Paraná) não há mais a garantia de vagas (ainda que essas escolas sejam as mais próximas da residência dos estudantes) e de que membros de uma mesma família estudem na mesma instituição. Verifica-se, portanto, a interdição do direito de acesso à escola operando nessas instituições.

⁸² Os Colégios da Polícia Militar não ofertam Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁸³ Optamos por analisar os dados de 2018 pelo fato de ter sido o último ano em que, concomitantemente, as respectivas instituições escolares convertidas em Colégios da Polícia Militar permaneciam como escolas públicas civis de gestão democrática.

⁸⁴ As nomenclaturas utilizadas na tabela são as mesmas atribuídas pelo Censo Escolar. QT_MAT_FUND: quantidade de matrículas no ensino fundamental. QT_MAT_MED: quantidade de matrícula no Ensino Médio. QT_MAT_PROF: quantidade de matrículas na Educação Profissional. QT_MAT_EJA: quantidade de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. QT_MAT_BAS_18_MAI: quantidade de matrículas na educação básica com 18 ou mais anos de idade. QT_MAT_BAS_N: quantidade de matrículas na educação básica - turno noturno.

LAURO	M	7° CPM	277	100	53	124	0	126	124
SOARES C E DR									
EF M PROFIS									

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2018). Organizada pela autora.

Como podemos observar, além da perspectiva de gestão democrática e dos direitos assegurados pela legislação educacional vigente, havia uma pluralidade de cursos, etapas e modalidades de ensino, usufruídos por 2.596 estudantes – ao somarmos conjuntamente o número de matrículas das instituições.

No Colégio Estadual Alberto Carazzai (3° CPM de Cornélio Procopio), por exemplo – apesar de não ofertar ensino médio no período analisado – cerca de 80% das matrículas se concentravam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo no período noturno, com 160 das 200 matrículas. Destacamos também a quantidade significativa de estudantes maiores de idade nessa escola, com 138 das 200 matrículas da instituição – representando aproximadamente 70% dos educandos. A partir do momento em que teve a sua gestão transferida para a Polícia Militar e se tornou o 3°CPM, as vagas de EJA deixaram de existir, afetando por meio da expulsão todos esses jovens que dependiam da instituição para concluir os seus estudos.

Nos casos do Colégio Estadual João XXIII (4° CPM de Maringá) e do Colégio Lauro Muller Soares (7° CPM de União da Vitória), evidenciamos a oferta de educação profissional e do ensino noturno, como também a presença de estudantes maiores de idade representando 15% e 45% do total das matrículas para o referido ano, respectivamente. Vale ressaltar que não faz parte do perfil dos Colégios da Polícia Militar do Paraná o oferecimento de Educação Profissional⁸⁵. Portanto, com a militarização, deixou de ser ofertado.

Ademais, notabilizamos a presença de estudantes acima de 18 anos no Colégio Estadual Bartolomeu Mitre (4° CPM de Foz do Iguaçu) e no Colégio Estadual La Salle (5° CPM de Pato Branco). Se somarmos a quantidade de estudantes dessa faixa etária em todas as unidades de ensino militarizadas, obtemos a quantidade de 473 jovens que foram diretamente afetados por essa política, deixando de ter o direito à educação garantido, uma vez que, como

⁸⁵ Nesse caso analisamos as informações disponibilizadas no regimento e nos sites das instituições de ensino. Concluímos que não faz parte da organização desse modelo de escola a oferta de Educação Profissional.

mostramos, há um perfil específico de estudante considerado “apto” a ingressar e permanecer nesse modelo de instituição escolar.

Além das questões pontuadas anteriormente, reiteramos a violação da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em análise ao edital do processo seletivo de 2024 para ingresso de novos estudantes nos colégios da PMPR, observamos como fatores impeditivos para a homologação das inscrições as seguintes situações:

São fatores impeditivos da homologação da inscrição para concorrer às vagas do 6º ano do Ensino Fundamental: a) O (a) candidato (a) ter sido matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental em outra Instituição de Ensino; **b) O (a) candidato (a) já ter reprovado o 6º ano do Ensino Fundamental;** c) O (a) candidato (a) estar cursando o 6º ano do Ensino Fundamental; d) O (a) candidato (a) já ter cursado o 6º ano do Ensino Fundamental; **e) O (a) candidato (a) ter abandonado ou desistido de cursar o 6º ano do Ensino Fundamental;** f) O (a) candidato (a) não estar matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental; **g) O (a) candidato (a) que não estiver na faixa etária prevista no item 2.1.1, “c” e “d”;** h) Deixar de anexar ou anexar erroneamente os documentos comprobatórios exigidos para inscrição, conforme item 2.1.4. 2.2.2 [...] São fatores impeditivos da homologação da inscrição para concorrer às vagas do 1º ano do Ensino Médio: a) O (a) candidato (a) ter sido matriculado no 1º ano do Ensino Médio; **b) O (a) candidato (a) já ter reprovado o 1º ano do Ensino Médio;** c) O (a) candidato (a) estar cursando o 1º ano do Ensino Médio; d) O (a) candidato (a) já ter cursado o 1º ano do Ensino Médio; **e) O (a) candidato (a) ter abandonado ou desistido de cursar o 1º ano do Ensino Médio;** f) O (a) candidato (a) não estar matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental; **g) O (a) candidato (a) que não estiver na faixa etária prevista no item 2.1.1, “c” e “d”;** h) Deixar de anexar ou anexar erroneamente os documentos comprobatórios exigidos para inscrição, conforme item 2.1.4. (CPMPR, 2023, p.8-9). Grifo nosso⁸⁶.

Com base nos critérios presentes no documento, é notável a perspectiva excludente desse modelo de escola. Além das vagas preferenciais para crianças e adolescentes que são filhos e dependentes de militares, problemas comuns às escolas públicas civis⁸⁷ – como a reprovação, o abandono e a evasão – não são admitidos entre os estudantes que buscam estudar nessas instituições, o que já exclui aqueles de menor renda que, via de regra, estão entre os que mais reprovam, abandonam e evadem.

Nessa lógica, Rafael Santos (2016) evidencia o caráter autoritário dessa política de expansão de escolas militares e de militarização de escolas públicas, com

⁸⁶

Edital

disponível

em: https://www.cpmpr.com.br/files/ugd/6bac3e_bf2fd0e7107041b9a09f88de76e75537.pdf. Acesso em: 01/06/2024.

⁸⁷ Como era o caso das escolas antes de serem transformadas em 3º, 4º, 5º, 6º e 7º CPM.

a descrição do trâmite político e legal de como ocorreu esse processo nas instituições escolares da rede estadual de Goiás⁸⁸, colocando em questão sua legitimidade. Conforme o autor:

Somente em 1998 que se iniciou o vínculo do colégio da PM com o Sistema Estadual de Educação de Goiás. Nessa época, foram priorizadas vagas para dependentes de policiais, servidores e funcionários públicos. Em 1999, duas escolas públicas foram transferidas para PM. Ao assumir, a PM reformou as escolas e atribuiu uma contribuição financeira aos pais e responsáveis dos alunos, além da inserção de regras mais rígidas, disciplina militar e expulsão de grupos de alunos que não se adequavam. [...] No que se refere à questão pedagógica, o colégio trabalhou com a grade curricular exigida pela LDB/1996, no entanto, introduziu uma nova disciplina, denominada “Noção de Cidadania”. [...] Assim, as escolas antes administradas pela Secretaria de Educação com a participação da comunidade escolar (em processo democrático de eleição), são concedidas à administração da Secretaria de Segurança Pública. A partir do acordo estabelecido por essas duas, a administração da escola pública torna-se responsabilidade da gerência da PM. No entanto, quem deve oferecer pessoal para trabalho (professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e funcionários para serviços gerais) é a Secretaria de Educação. Apesar de tais trabalhadores estarem subordinados à Secretaria de Educação, devem seguir o comando e a orientação da direção da polícia (SANTOS R., 2016, p.19-22).

Em paralelo com a realidade goiana, verificamos similaridades entre os modelos, sobretudo em relação à disciplina militar e às políticas de exclusão. Sob esse aspecto, de acordo com o Manual do Aluno do 1ºCPM (2021):

O estudante que apresentar problemas de ordem disciplinar, perdendo a totalidade dos créditos cedidos a cada semestre, passará a ter sua matrícula em situação condicional, ou seja, após os pais ou responsáveis assinarem o termo de matrícula condicional, ficará ciente de que o aluno não poderá cometer qualquer outra transgressão disciplinar, de quaisquer naturezas. O termo de matrícula condicional terá validade de um ano após a data de sua assinatura. **O não cumprimento implicará o remanejamento do aluno em qualquer época do ano, por meio do pedido de transferência ou da deliberação do Conselho Pedagógico** (PARANÁ, 2021, p.27). Grifo nosso.

O manual do aluno evidencia, em conformidade com o Regimento da Instituição, a possibilidade de sua transferência compulsória para outra instituição de ensino público ou privada, caso não se adapte às regras da escola. Nesse sentido,

⁸⁸ Que até 2020 ocupava o 1º lugar entre as unidades da federação com maior quantidade de escolas militarizadas. Segundo Rafael Santos (2016) o processo de criação dos colégios da Polícia Militar de Goiás apresenta como característica a conversão de escolas públicas em CPMG. Processo este que se intensificou a partir de 2013, após a aprovação pela Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) da Lei 18.342/2013.

em relação ao direito de permanência na escola, segundo o Ministério Público do Paraná⁸⁹:

A Constituição Federal de 1988 confiou à educação, portanto, a importante missão de formação da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho. [...] Como se observa, o constituinte de 1988 não tratou a educação como um fim em si mesmo, ou mero aparato de enriquecimento cultural, mas um verdadeiro caminho, instrumento ou meio de construção de uma sociedade que se pretende justa, livre e solidária. [...] Firmadas estas considerações, cabe agora analisar os reflexos da garantia de acesso e permanência na escola sob a ótica da relação escola-aluno. A garantia de acesso e de permanência significa que todos têm direito de ingressar na escola, sem distinção de qualquer natureza, não podendo ser obstada a permanência de quem teve acesso. O acesso não pode ser impedido a qualquer criança ou adolescente. Todos possuem o direito à matrícula em escola pública ou particular. [...] **O artigo 6º. da Lei nº. 7716/89⁹⁰ tipifica como crime recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau, cominando ao comportamento uma pena de privação de liberdade de três a cinco anos.** A garantia de permanência significa que não se admite a exclusão da escola do aluno indisciplinado, do portador do vírus HIV, dos portadores de deficiência, etc. A questão da manutenção de crianças e adolescentes na entidade escolar é um grande desafio. Normalmente são vítimas de fatores de segregação pedagógica os mais pobres e os menos favorecidos intelectualmente. **Estando tutelado o direito de permanência, é corolário lógico a proibição das transferências compulsórias ou expulsões, por ato unilateral da escola** (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2024. s.p.). Grifo nosso.

A partir do exposto, evidenciamos novamente as ilegalidades presentes nesse modelo de escola. Se a legislação prevê como crime a negação do ato da matrícula de aluno em estabelecimento público ou privado, por que as instituições de ensino ligadas à Polícia Militar – mas vinculadas à Secretaria de Educação, como é o caso dos Colégios da Polícia Militar do Paraná – preveem em seus regimentos esse tipo de prática?

Ainda de acordo com o Ministério Público do Paraná (2024, s.p.) a escola representa um núcleo comunitário que, além do convívio com a família, é o local em que a criança e o adolescente “[...] estabelecem suas primeiras relações de companheirismo, amizade, desentendimentos, sexualidade, amor, cólera” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2024, s.p.). Partindo desse pressuposto, há o choque entre os valores individualmente absorvidos e aqueles que guiam a vida em grupo. Na perspectiva do Ministério Público do Paraná:

⁸⁹ Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/O-Direito-de-Permanencia-na-Escola> Acesso em: 15/06/2024.

⁹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm#:~:text=a%20tr%C3%AAs%20anos.-,Art.,de%20tr%C3%AAs%20a%20cinco%20anos. Acesso em: 15/06/2024.

O aluno traz e cria problemas na escola. Há os que são mais facilmente adaptados às regras de comportamento escolar, outros nem sempre e, alguns em casos extremos nunca conseguem atingir níveis satisfatórios de disciplina. Existem, pois, comumente: alunos comportados, alunos indisciplinados e "alunos-problemas". Para a administração da relação aluno-escola, é imperioso que haja um conjunto de regras que estabeleçam direitos e deveres dos educandos, os atos de indisciplina, o procedimento de apuração dos mesmos e as sanções aplicáveis (a propósito, vide a Deliberação nº. 20/91 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, que estabelece normas para a elaboração de regimentos escolares dos estabelecimentos de ensino de 1º. e 2º. graus, do sistema estadual de ensino do Paraná). Os regimentos escolares devem, evidentemente, observar o ordenamento jurídico, sob pena de incorrerem em ilegalidades (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2024, s.p.).

A instituição problematiza: “[...] pode a escola, face ao ordenamento jurídico, prever em seu regimento sanções de exclusão do aluno, ou mais especificamente, a expulsão e/ou a transferência compulsória? Temos que a resposta, como já alhures mencionado, há de ser indubitável e contundentemente negativa” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2024, s.p.). Assim, a transferência compulsória significa, na prática, a expulsão ilegal do aluno da escola.

Diante deste conjunto de ponderações, assim como Santos R. (2016), compreendemos que a militarização é uma faceta do processo de elitização e sequestro da educação pública. Sob o ponto de vista do autor:

A escola pública foi por muitos anos o espaço da elite e da exclusão das camadas mais pobres, segundo sua história de formação. Com a universalização do ensino, houve também a distinção entre aquele destinado à elite e o destinado à população geral, gerando conflito e embate. Nos últimos anos, as elites migraram para o ensino particular. Dessa maneira, os CPMG se tornaram uma nova forma de elitização do espaço público. Sua implementação tem finalidades específicas: instituir um tipo de escola que se distingue das outras escolas públicas; agrupar indivíduos dependentes dos PM, selecionando e excluindo parte dos alunos civis; criar parâmetros de controle das atividades e dos comportamentos da comunidade escolar; formar sujeitos pautados na naturalização da hierarquia e da disciplina, com a mesma estrutura das instituições militares (SANTOS, 2016, p.120).

Rafael Santos (2016) argumenta que a militarização da rede estadual de ensino de Goiás – seu recorte de pesquisa – constitui-se como um modelo em que a polícia militar se apossa da escola pública, confluindo para um processo duplo de “[...] destruição do caráter público da escola do Estado” (SANTOS R., 2016, p.120). Observamos no Paraná este mesmo contexto. Na perspectiva do pesquisador:

De um lado, sua militarização administrativa e coordenativa. Do outro lado, a conformação das subjetividades. Do primeiro ponto de vista, minimiza-se o caráter público da oferta do serviço (no sentido de ser irrestritamente aberto a todo cidadão). Do outro lado, restringe-se o caráter de uma “coisa

pública”, que se supõe na formação básica da cidadania republicana e formação para a estrutura igualitária e não militarizada da vida social (SANTOS R., 2016, p.120).

Como mencionamos no caso das escolas do Sistema Colégio Militar do Brasil, os colégios da Polícia Militar do Paraná conformam uma rede de privilégios aos militares do Estado. Para além dessa categoria, não há em outros setores do funcionalismo público paranaense escolas públicas⁹¹ com reserva de vagas para seus filhos e dependentes.

Assim, tendo como referência os dados obtidos, podemos afirmar que houve a articulação de uma política de militarização das escolas públicas da rede estadual paranaense, iniciada em 2017, sob a gestão do governo Beto Richa – na época aliado político do atual governador do Estado, Ratinho Júnior⁹². Esse processo de militarização se materializou nas escolas por meio da transferência parcial dessas instituições para a Polícia Militar. É importante salientar novamente que, com exceção do 1º e do 2º CPM, os demais colégios que hoje integram as unidades de ensino da PMPR faziam parte da rede estadual da Secretaria de Educação. Nesse sentido, entendemos que essa experiência envolve a forma 01 de militarização indicada por Santos E. (2020), que transformou escolas estaduais em CPM a partir de acordos entre a Secretaria de Educação do Poder Executivo Estadual e as corporações militares que são geridas pela mesma esfera do poder público. Além disso, o autor pormenoriza os aspectos relacionados à estrutura administrativa dos colégios da Polícia Militar do Paraná. Segundo Santos E. (2020), o poder público estadual criou, em um primeiro momento, escolas militares de educação básica e posteriormente militarizou escolas públicas regulares em um projeto de expansão desse modelo de ensino dado que onera menos a corporação, pois a militarização envolve um menor custo de implementação, uma vez que a infraestrutura, a organização do espaço e recursos humanos já estão organizados e são financiados pela Secretaria de Educação do Estado. Além disso, a partilha de custeio no funcionamento onera menos a corporação.

⁹¹ No sentido de pertencerem ao Estado, por serem financiadas com verbas públicas e possuírem corpo docente e demais funcionários do quadro de servidores da Secretaria de Educação.

⁹² O atual Chefe do Poder Executivo foi Secretário da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano (SEDU) durante os dois mandatos do Governador Beto Richa, o que evidencia a proximidade política entre ambos. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/antes-de-assumir-o-governo-do-estado-ratinho-junior-exerceu-dois-mandatos-na-assembleia-legislativa> Acesso em: 22/07/2023.

Assim como no caso do Paraná, os estados da Bahia, Rondônia e Distrito Federal apresentam esse mesmo processo. De acordo com o autor, na Bahia e no Paraná, tanto as escolas militares como as militarizadas utilizam o mesmo nome (CPM – Colégio da Polícia Militar) (SANTOS E., 2020). Ademais, Santos E. (2020) complementa que há, no Paraná, apenas duas escolas militares – o 1º CPM de Curitiba e o 2º CPM de Londrina. As posteriores – 3º CPM de Cornélio Procopio, 4º CPM de Maringá, 5º CPM de Foz do Iguaçu, 6º CPM de Pato Branco e 7º CPM de União da Vitória – são fruto da militarização de escolas públicas regulares, cujo processo se deu exclusivamente em municípios do interior do Estado.

Conforme Eduardo Santos (2020, p.223):

As fontes de nossa pesquisa indicam que as escolas do Paraná foram militarizadas via decretos que transferiram a gestão de escolas públicas estaduais para a PMPR, alteraram seus nomes e as inseriram no organograma da polícia, mas, apesar disso, reconhecem que elas ainda fazem parte da rede estadual de educação e que devem ser custeadas por essa pasta. Compreendemos que as escolas militarizadas do Paraná têm vínculos ambíguos (com as pastas da Educação e da Segurança Pública) e funcionavam como escolas estaduais regulares antes da militarização.

Diante de todo o exposto nesse capítulo, a diferença desse processo de militarização em relação ao PCCM – como veremos adiante – é que essas instituições de ensino passaram a fazer parte do organograma da PMPR – mantendo vínculos ambíguos com a Secretaria de Educação – e condicionaram o acesso à educação ao parentesco com agentes da corporação por meio de teste seletivo. Reafirmamos o seu caráter excludente pelos motivos que expusemos anteriormente.

2.2.2 Proposta Pedagógica

No âmbito da proposta pedagógica deste modelo de escola, segundo informado pela própria PMPR, os colégios da Polícia apresentam pedagogia tradicional, de concepção sociointeracionista, aliado à filosofia da instituição. Esta, por sua vez baseia-se, conforme informado no site da instituição, na construção de um “[...] espírito de civismo, honestidade e de valores necessários a uma boa

convivência social, além da disciplina, responsabilidade e a hierarquia”, sendo estes princípios inerentes à Polícia Militar⁹³ (PARANÁ, 2023). Acerca disso:

O CPM tem como bases filosóficas o respeito ao próximo nas relações interpessoais, o reconhecimento das regras de convívio e comportamento, bem como a formação moral do aluno. Nesse sentido, pautada nos princípios liberais, a prática pedagógica expressa uma tendência humanista clássica tradicional, a qual consiste na preparação intelectual e moral dos alunos, demonstrando a eles normas de conduta, de boa educação e auto-organização, noções de seus direitos e deveres para com o próximo, imprescindíveis à vida comunitária. [...] O Colégio tem como um dos objetivos integrar o aluno à sociedade, demonstrando a ele normas de conduta, de boa educação e disciplina, de direitos e deveres, imprescindíveis à vida em comunidade, fiel à nossa filosofia. Esse aluno irá adquirir uma identidade social de cunho moral que facilitará a adaptação à vida militar, caso assim deseje, e aqueles, cujas ambições sejam outras, levarão esses ensinamentos por toda a vida (PARANÁ, 2023, s.p.).

Pelos aspectos elencados acima, há uma valorização da prática educativa de dimensão individualista em detrimento do pensamento coletivo e de solidariedade, próprios dos princípios liberais e da tendência humanista clássica tradicional. A noção de coletivo presente nessas escolas advém da cultura militar, portanto, trata-se de uma convivência pautada pela hierarquia. Os colégios da Polícia Militar reforçam em seu cotidiano a dimensão individual ao premiar os estudantes que apresentam os melhores desempenhos nas avaliações escolares e classifica-los de acordo com esses resultados⁹⁴. Além do que, em nenhum momento, o ensino militar do CPM visa à transformação social, pois tem como objetivo integrar os estudantes à sociedade vigente. Segundo o Manual do Aluno do 1º CPM:

Ensinar para construir sentidos, produzir significados, construir competências, educar para a vida, significa contextualizar, relacionando a teoria com a prática, mostrando ao aluno que os conteúdos têm a ver com a vida prática, para ele reconhecer a importância de aplicá-los na vida real. No caso do CPM, a contextualização se dá pela disciplina, honra e hierarquia, valores fundamentais que devem ser vividos, estimulados e mantidos por todos, de forma que nossos alunos possam viver e compreender esses valores, pois são interdisciplinares e podem ser exercitados em suas vidas. [...] **O Colégio tem como um dos objetivos integrar o aluno à sociedade, demonstrando a ele normas de conduta, de boa educação e disciplina, de direitos e deveres, imprescindíveis à vida em comunidade, fiel à nossa filosofia. Esse aluno irá adquirir uma identidade social de cunho moral que facilitará a adaptação à vida militar, caso assim deseje, e aqueles, cujas ambições sejam outras, levarão esses ensinamentos por toda a vida** (CPM, s.d., p.8-9). Grifo nosso.

⁹³ Disponível em: <https://www.apmg.pr.gov.br/Pagina/Colegio-da-Policia-Militar>. Acesso em: 16/07/2023.

⁹⁴ Manual do aluno disponível em: https://www.cpmpr.com.br/files/ugd/6bac3e_5f6313f6bc264ef2b648b81b7048135c.pdf. Acesso em: 16/07/2023.

Nesse trecho, há a busca por “integrar o aluno à sociedade”, a ser alcançada pela inserção do *ethos* militar na escola, com a valorização da “disciplina, honra e hierarquia”. Além disso, nota-se a presença das competências como conceito norteador da filosofia da escola, demonstrando um alinhamento à concepção neoliberal de educação.

Segundo Castro (2016), os procedimentos presentes neste modelo de educação evidenciam a instauração de uma ideologia não moderna, baseada na honra e respeito a uma totalidade hierarquizada (CASTRO, 2016). Isto é:

A “comunidade escolar” dos colégios administrados pela Polícia Militar passa a estar sujeita a um modelo de hierarquia sem correspondência nos marcos legais da Educação enquanto uma esfera de política de Estado, o que pode ser observado em ações cotidianas, como os gestos de respeito que são exigidos aos militares, a adoção de um currículo excepcional em escolas públicas e a subordinação profissional de atores da Secretaria da Educação a uma instituição militar (CASTRO, 2016, p.97).

O autor problematiza a dinâmica de construção identitária e política do espaço escolar pautada pela gestão militar. Isto é, Castro (2016) defende que as categorias “disciplinar” e “pedagógico” apresentam, nessas instituições, sentidos complementares e, ao mesmo tempo, dissonantes, no que se refere à construção do espaço e as relações entre os sujeitos presentes no ambiente escolar. Para o autor:

Noções como disciplina, cidadania e militarização possuem sentidos específicos nesse contexto, que devem ser consideradas levando-se em consideração os símbolos e lógicas que permeiam o militarismo enquanto uma cultura institucional e uma tecnologia de poder que é ponto central na constituição de uma prática de governo voltada a repensar as bases do modelo de educação pública moderno no Brasil, visto que o militarismo é um modelo totalizante e hierárquico de manutenção de uma ordem social. Destaco que os Colégios da Polícia Militar configuram um modelo que opera tanto em nível “disciplinar” como “pedagógico”, que se entrecruzam e se dissolvem um no outro, na medida em que a disciplinarização carrega consigo uma pedagogia (CASTRO, 2016, p.100).

Sobre isso, segundo Libâneo (1994, p.01):

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

As práticas pedagógicas e as concepções de homem e sociedade que, conforme Libâneo (1994), configuram os pressupostos acerca da função social da escola, se mostram, no caso dos colégios da PMPR incoerentes com os princípios e valores democráticos presentes na legislação educacional em vigor, sobretudo em se tratando dos princípios da pluralidade de ideias e da gestão democrática.

Lembramos que o CPM adota como preceitos pedagógicos os princípios liberais. Dessa forma, a doutrina liberal, de acordo com Libâneo (1994, p.02), surge como “ [...] justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes”. Assim, a pedagogia liberal, na perspectiva do autor, constitui-se como uma manifestação desse tipo de sociedade:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1994, p.03).

Segundo Libâneo (1994), a função social da escola, nesta perspectiva de educação, consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Logo, não há compromisso da escola com a transformação da sociedade, mas com a formação cultural do estudante e manutenção social:

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante (LIBÂNEO, 1994, p.03).

Nessa concepção pedagógica há uma predominância dos interesses individuais em detrimento dos coletivos. Isto é, o conhecimento acumulado

historicamente e socialmente valorizado – materializado pelo currículo escolar – se sobrepõe às vivências cotidianas do aluno. Sendo assim, a formação intelectual é descontextualizada da realidade social, estimulando o individualismo e a competição, dado que há a negação das condições materiais desiguais inerentes aos educandos.

Com base na análise do processo de implantação, de expansão desse modelo e dos pressupostos pedagógicos do Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM-PR), observamos, portanto, a instauração de uma política de educação que, além de se contrapor em vários aspectos aos princípios constitucionais, promove um processo de elitização do espaço público, por meio da destruição do caráter público da escola pública – ao restringir o acesso de parte da juventude que não é filha ou dependente de militares. Há nesse sentido, a conformação de um modelo de escola excludente, pautado pela doutrina neoliberal e com compromisso social voltado à manutenção das desigualdades existentes, que naturaliza a cultura militar como elemento de formação dos sujeitos.

2.3 O Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná

2.3.1 Contextualização

A educação no Paraná vem sendo submetida a inúmeras políticas de desmonte e de retrocessos em relação aos direitos conquistados na primeira década do século XXI, como o Plano de Carreira – Lei Estadual 103/2004⁹⁵ – e a implementação do Piso Nacional do Magistério – Lei Federal 11.378/2008⁹⁶ – que estabeleceu uma série de direitos aos professores. A institucionalização da hora-

⁹⁵ Lei 103/2004: instituiu o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Apresenta entre os princípios e garantias a gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei (inciso IX) e a estrutura da carreira, dividida em seis níveis e onze classes dispostos em uma Tabela de Vencimentos. Composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto na Lei. Além disso, o parágrafo 3º da Lei 103/2004 previa que as promoções ocorreriam a qualquer tempo e, uma vez deferidas, a remuneração correspondente era paga retroativamente à data do protocolo de solicitação. Informações disponíveis em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1> e <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=257882&codItemAto=1621720#1621720>. Acesso em: 01/06/2024.

⁹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso: em 01/06/2024.

atividade na composição da jornada de trabalho, com a definição de um limite de 2/3 (dois terços) da carga horária em sala de aula com os estudantes é um exemplo disso⁹⁷.

No entanto, sobretudo desde 2015, ano do Massacre de 29 de Abril⁹⁸ os trabalhadores e a educação pública do estado vêm sofrendo ataques, a saber: fechamento de escolas, de modalidades de ensino e de turmas com consequente aumento do número de alunos por sala de aula⁹⁹; redução da hora-atividade; extinção de cargos e terceirização de atividades consideradas secundárias nas instituições escolares; eliminação de direitos previstos no plano de carreira (licença prêmio e quinquênio); não realização de concursos públicos¹⁰⁰; reforma da previdência (que aumentou aproximadamente em 07 anos a idade mínima para solicitar aposentadoria); alterações na regulamentação da Gestão Democrática das escolas, com mudanças na eleição dos diretores; defasagem salarial¹⁰¹; políticas de

⁹⁷ A Lei Estadual 174/2014 complementou a Lei 11.378/2008 referente ao Piso Nacional do Magistério, ao estabelecer no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho dos professores para o cumprimento de hora-atividade. Na prática. Isso significa que 33% da carga horária de um professor devem ser destinadas para realização de atividades advindas da docência. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124212&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: 03/06/2024.

⁹⁸ O dia 29 de abril de 2015 ficou conhecido pela violência dos tiros e bombas contra os servidores estaduais que protestavam contra o Projeto de Lei 024/2015. Disponível em: <https://cpers.com.br/massacre-do-dia-29-de-abril-sera-lembrado-por-fortes-atos-no-parana/> Acesso em: 01/07/2024.

⁹⁹ Um exemplo dessa situação foi demonstrada em reportagem realizada pelo Jornal Plural em 2023: houve a denúncia de turmas superlotadas na rede estadual do Paraná, com listas de chamada que ultrapassaram cerca de 20% dos limites previstos por lei. A resolução 4.527/2011 determina um limite de 35 alunos por turma de Ensino Fundamental e 40 alunos por turma para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/so-a-educacao-salva/professores-relatam-turmas-superlotadas-nas-escolas-do-parana/>. Acesso em: 10/06/2024. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69392&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10/06/2024.

¹⁰⁰ Destacamos que em 2023, após um hiato de dez anos do último processo seletivo, houve a realização de concurso público para o Quadro Próprio do Magistério do Paraná (professores e pedagogos). No entanto, a oferta de vagas foi muito abaixo da demanda de profissionais da educação. Conforme a App Sindicato (2023), no concurso de 2013 foram ofertados 10 mil postos, enquanto que no de 2023 foram 1.256, valor muito inferior. Ainda de acordo com a entidade, existiam, no ano de abertura do concurso, mais de 20 mil contratos emergenciais no estado, sendo este o cálculo utilizado para análise do déficit de profissionais na área. Além disso, segundo reportagem divulgada pelo Jornal Plural (2024), 51% dos professores no estado em 2023 eram temporários, 48% efetivos e 1% contratados via CLT. Disponível em: <https://www.applondrina.com/2023/03/28/pr-com-deficit-de-mais-de-20-mil-professores-total-de-vagas-anunciadas-em-concurso-preenche-6-do-quadro/>. Acesso: 10/06/2024. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/so-a-educacao-salva/sob-ratinho-parana-passa-a-ter-mais-professores-temporarios-do-que-concursados/>. Acesso em: 10/06/2024.

¹⁰¹ De acordo com a App Sindicato (2024), com a soma dos calotes dos anos anteriores, a defasagem na remuneração dos servidores públicos em 2024 chega a 39,44%. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em maio de 2024 a inflação registrada no Brasil nos últimos 12 meses. De maio de 2023 a abril de 2024, o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) somou

responsabilização por meio da aplicação de avaliações de desempenho de larga escala e ranqueamento dos colégios¹⁰²; crescente plataformização e esvaziamento pedagógico¹⁰³; adesão de aproximadamente 20% da rede pública estadual ao projeto de militarização das escolas; engessamento do currículo e perda de autonomia pedagógica dos professores com a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio¹⁰⁴; desmoralização dos docentes por parte da sociedade (articulados por movimentos de extrema direita) e mais recentemente (junho/2024), para “engrossar o caldo” da destruição da escola pública – de caráter público e de gestão democrática – a aprovação do projeto de privatização das escolas públicas da rede estadual paranaense¹⁰⁵.

Embora nosso objetivo seja problematizar e analisar o projeto de militarização das escolas públicas do Paraná, consideramos indispensável contextualizar essa política como parte de um programa mais amplo, de cunho neoliberal, que almeja o aniquilamento e/ou fragilização da educação pública, essa última prevista na Constituição Brasileira de 1988. Para tanto, ao longo dos anos, principalmente

3,69%. Este é o indicador utilizado na definição da data-base, que compreende a revisão salarial anual de professores, funcionários de escola e demais servidores(as) do Poder Executivo do Paraná. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ibge-divulga-indice-de-369-para-data-base-de-2024-dos-servidores-as-do-parana/>. Acesso em: 13/06/2024.

¹⁰² Um exemplo disso foi o caso denunciado pela App Sindicato no início de 2024: Wilson Cabral de Godoy – professor da rede pública do Paraná com mais de 20 anos de experiência, mestrado em Educação, especialização em magistério e eleito democraticamente para ser diretor do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha, em Colombo, região metropolitana de Curitiba – foi afastado do cargo em 2022, sob alegação de não ter atingido metas impostas pela gestão do governador Ratinho Jr. No mesmo ano, pouco tempo antes, a escola recebeu da Secretaria da Educação (Seed) o certificado “Diamante”, um reconhecimento pelo resultado no Ideb 2021. Ademais, outro exemplo de políticas de responsabilização foi a aprovação, em 2023, da Lei 21.847/2023 que instituiu aos profissionais das escolas estaduais o recebimento de um bônus financeiro caso as unidades onde trabalham apresentem bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a partir deste ano de 2024. O valor foi fixado em 70% sobre o vencimento do Nível 1, Classe 1, da Carreira de Professor do Quadro Próprio do Magistério - QPM (aproximadamente R\$ 3 mil) e será pago após o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, divulgar o novo resultado da avaliação. Como reflexo dessas políticas de responsabilização, não farão jus ao chamado Bônus de Resultado de Aprendizagem os profissionais das escolas que obtiveram queda no índice do Ideb ou resultado inferior a 50% da meta estabelecida para aquela escola pela Seed. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Sancionada-lei-que-institui-bonus-para-profissionais-de-escolas-com-bom-desempenho>. Acesso em: 10/06/2024.

¹⁰³ Atualmente os estudantes da rede estadual são obrigados a acessarem cotidianamente cerca de 06 plataformas para realização de atividades escolares. O acesso a esses aplicativos é vinculado ao sistema de avaliação e condicionam a posição das escolas em rankings organizados pela Seed. São elas: Google Classroom, Desafio Paraná (Quizizz), Leia Paraná, Redação Paraná, Inglês Paraná, Matemática Paraná (Khan Academy para o Ensino Médio) e Matific (para o Ensino Fundamental). Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>. Acesso em: 10/06/2024.

¹⁰⁴ Lei Federal 13.415/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 10/06/2024.

¹⁰⁵ Lei 22.006/2024. Instituiu o chamado “Programa Parceiro da Escola” que prevê a privatização de cerca de 200 escolas da rede, possibilitando a expansão para mais instituições de ensino.

desde 2015, ocorreram uma série de ataques e retrocessos na educação pública paranaense. A Figura 01 a seguir – tendo o ano do Massacre de 29 de Abril como referência – demonstra, por meio de uma organização temporal, as mudanças nas legislações que marcaram a retirada de direitos dos trabalhadores da educação e as políticas de mercantilização e precarização da educação pública paranaense.

Figura 1 – Políticas Neoliberais de retirada de direitos e precarização da Educação paranaense.



Organizado pela autora.

O dia 29 de abril de 2015 ficou conhecido pela violência dos tiros e bombas dos servidores estaduais que protestavam contra o Projeto de Lei 024/2015. Esse projeto previa a retirada de direitos do Plano de Carreira dos Professores e autorizava a gestão a extinguir a ParanáPrevidência – órgão gestor do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) dos servidores dos Três Poderes no Estado do Paraná – repassando os recursos para o Tesouro do Estado. Nessa conjuntura, por ordem do então governador, Carlos Alberto Richa “Beto Richa” (PSDB), a Polícia Militar protagonizou um violento ataque contra os trabalhadores da educação que estavam em frente ao Palácio do Governo e à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) defendendo seus direitos, deixando mais de 400 feridos. Trinta e um deputados votaram a favor do projeto de Richa¹⁰⁶.

Em 2017, dois anos após o Massacre de 29 de abril, o governo Beto Richa publicou a Resolução 113/2017, alterando as regras da distribuição de aulas e o cálculo da jornada de hora-atividade. Essa resolução, conhecida como “Resolução da Maldade”¹⁰⁷, deixou de seguir a legislação federal determinada pela Lei 11.738/2008 – que assegura o direito a 1/3 da carga horária, correspondendo a 33,33% da jornada de trabalho para atividades de estudos, planejamento e avaliações. Até 2016, os cálculos eram baseados no tempo de duração de aula em 50 minutos. Assim, para cada 20 aulas, 07 aulas correspondiam como hora-atividade. Após a resolução, para cada 20 aulas, 15 passaram a ser em sala de aula e 05 como hora-atividade, uma vez que houve mudança no entendimento da hora-aula dos professores. Esta passou a valer como 60 minutos de 1 hora-relógio, sendo esses 10 minutos a mais considerados como atividades extraclasse. Segundo reportagem da App-Sindicato à época, as mudanças impostas pelo governo, além de ferirem a legislação, resultariam em piora nas condições de trabalho e no processo ensino-aprendizagem e poderiam causar o desemprego de cerca de 07 mil professores (APP SINDICATO, 2017, s.p). Além disso, essa mesma resolução

¹⁰⁶ Disponível em: <https://cpers.com.br/massacre-do-dia-29-de-abril-sera-lembrado-por-fortes-atos-no-parana/> <https://appsindicato.org.br/pesar-pl-2522015-e-aprovado-enquanto-categoria-e-massacrada/> Acesso em: 01/07/2024.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-conquista-liminar-sobre-direito-a-hora-atividade/>. Acesso: 12/06/2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-do-parana-crucifica-professoras-a-categoria-reage-e-nao-se-cala/>. Acesso em: 12/06/2024. Resolução disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/resolucao1132017gsseed.pdf. Acesso em: 12/06/2024.

proibiu a atribuição de aulas extraordinárias aos professores afastados por motivo de doença por 30 dias ou mais (consecutivos ou não), punindo os trabalhadores que adoeceram.

Em 2019, na perspectiva de precarização das condições de trabalho dos servidores da educação pública paranaense, o Projeto de Lei 09/2019 que posteriormente passou a ser a Lei Complementar 217/2019¹⁰⁸ retirou dos servidores concursados o direito ao afastamento de três meses a cada cinco anos trabalhados. Na época, de acordo com o então secretário de Comunicação da APP-Sindicato, Luiz Fernando Rodrigues (2019, s.p.): “[...] a origem da lei que assegura às licenças remete a uma compensação ao segmento. Os servidores concursados não têm direito ao FGTS, por exemplo. A licença especial é uma forma de igualar os direitos dos concursados com os trabalhadores da iniciativa privada”. A respeito disso, segundo a App Sindicato (2019), a Licença Especial foi uma conquista do serviço público estabelecida pela Lei 6174/1970.

Meses após a aprovação da Lei 217/2019 que extinguiu o direito de licença prêmio para os servidores do Estado – outro ataque foi articulado pelo governo Ratinho Júnior: a Reforma da Previdência dos funcionários públicos do Paraná – Emenda Constitucional 45/2019¹⁰⁹. Na esteira da aprovação da Reforma da Previdência Federal (Emenda Constitucional 103/2019) o Governo Estadual promoveu uma série de alterações na aposentadoria dos servidores paranaenses. A saber: extinção da aposentadoria por tempo de contribuição; estabelecimento de idade mínima para a aposentadoria de 62 anos para mulheres e 65 anos para homens com redução de 05 anos para os professores; necessidade de 25 anos de contribuição, 10 anos de serviço público e 05 no cargo de aposentadoria; aumento na alíquota da contribuição dos trabalhadores (inclusive os já aposentados), que passou de 11% para 14% para os valores que ultrapassam dois salários mínimos; a nova fórmula passou a considerar também os salários mais baixos recebidos pelos

¹⁰⁸ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-217-2019-parana-institui-o-programa-de-fruicao-e-indenizacao-de-licenca-especial-bem-como-institui-a-licenca-capacitacao-no-ambito-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12/06/2024.

¹⁰⁹ Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2019/11/APP_Informa_n27_web.pdf. Acesso em: 13/06/2024. Lei disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=230636&indice=1&totalRegistros=4&anoSpan=2019&anoSelecionado=2019&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 13/06/2024.

servidores e só pagará 100% dessa média, caso contribua durante 40 anos. A título de exemplo, uma professora que ingressou após a vigência dessas alterações e queira se aposentar com 57 anos de idade e 25 de contribuição, só terá direito a 70% da média de todos os salários recebidos. Ademais, no caso dos professores e professoras, conforme a regra anterior, a idade mínima para se aposentar era de 55 anos e 50 anos respectivamente. Além disso, o funcionário que ingressou até 2003 se aposentava com o valor do último salário recebido, enquanto que o que ingressou após 2004 se aposentava com uma média de 80% das maiores contribuições. Em resumo, com a reforma da previdência estadual, os servidores públicos paranaenses terão que trabalhar por mais tempo para terem direito à aposentadoria, contribuindo com um valor maior, para, após aposentarem, receberem menos.

No início de 2020, mais precisamente em março, em plena pandemia da Covid-19 e um mês após o início do isolamento social, o Projeto de Lei 189/2020 extinguiu cargos que integravam quadros e carreiras vinculados à Administração Direta e Autárquica do Governo do Estado. No âmbito da educação, os cargos de Agente Educacional I e II foram extintos. Segundo Simões (2013), os Agentes Educacionais I desempenham funções de manutenção de infraestrutura escolar, preservação do meio ambiente (auxiliar de serviços gerais e porteiros), alimentação escolar (merendeiras) e interação com os educandos (inspetoria). No caso dos Agentes Educacionais II, suas funções são a realização de atividades administrativas e de secretaria das escolas, o auxílio na administração dos estabelecimentos de ensino – atuando como gestor dos espaços e ambientes de comunicação e tecnologia – manter a organização da biblioteca, laboratório de ciências e informática, entre outras atribuições. Tais cargos, após extintos, passaram a ser exercidos de forma indireta, mediante terceirização. Na perspectiva de Simões (2013), são profissionais essenciais ao funcionamento das escolas e mantêm interação direta ou indireta com o educando. Para a App Sindicato a terceirização dessas funções promove a precarização da educação e prejudica a organização escolar – uma vez que deixam os funcionários efetivos nas escolas são eliminados (2020, s.p). Além disso, o sindicato denunciou a gestão empresarial na Secretaria de Educação, que entre tantas medidas, promoveu a extinção dos cargos de funcionários de escolas, com um projeto de terceirização que custou mais aos cofres públicos, reduziu o número de trabalhadores(as) nas escolas, além de se notabilizar

pelo desrespeito a direitos trabalhistas, calotes das empresas e sobrecarga (APP SINDICATO, 2022, s.p)¹¹⁰.

Ainda em 2020, as regras aprovadas na alteração da consulta à comunidade para a eleição de diretores promoveram uma série de mudanças na regulamentação da Gestão Democrática nas escolas estaduais – fragilizando a Lei 18.590/2015, estabelecida originalmente. Após entrar em vigor, o PL 565/2020 pôs fim à autonomia do Conselho Escolar para decidir sobre o afastamento dos diretores em processos abertos, concedendo, segundo a APP Sindicato (2020) superpoderes ao secretário da Educação, como o de revogar decisões à revelia da comunidade escolar, destituir as direções eleitas e colocar pessoas de sua escolha no lugar. O projeto acrescentou também a obrigatoriedade dos candidatos às direções serem aprovados em curso específico oferecido pela própria Seed e acabou com a realização de eleição nas escolas que se tornaram cívico-militares e de educação integral.

Ademais, sob gestão do Ratinho Júnior como Governador e do Renato Feder, Secretário de Educação – as progressões passaram a depender da comprovação da disponibilidade orçamentária e financeira, sendo devidas após a publicação de Decreto do Chefe do Poder Executivo no Diário Oficial. Em outras palavras, na prática, a Lei 231/2020 – aprovada meses após as mudanças na consulta à comunidade para a eleição de diretores – dificultou para os professores o avanço salarial por meio da progressão e vinculou este direito aos interesses e decisões políticas do Governador¹¹¹.

¹¹⁰ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/terceirizacao-funcionariosas/>. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_claudia_regina_silva_simoes.pdf Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-aproveita-pandemia-para-privatizar-servicos-do-estado/>. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/index.php/comunicacao/noticias/aprovado-projeto-do-executivo-que-cria-regras-para-recomposicao-do-quadro-de-servidores-do> Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/anexodois.pdf Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/1dia_agentes1_anexo1_sp_2semestre.pdf Acesso em: 01/06/2024.

¹¹¹ Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202107/comunica-do-026.2021-lei-complementar-n-231-de-17-de-dezembro-de-2020-atos-de-promocao-e-progressao-0.pdf. Acesso em: 01/06/2024.

No que tange à diminuição no número de aulas de filosofia e sociologia nas escolas, a Instrução Normativa n. 11/2020¹¹² impôs a redução de duas para uma hora-aula semanal a carga horária das disciplinas de humanidades para a inserção da disciplina de Educação Financeira na matriz curricular do Ensino Médio, expressando forte aderência aos valores do mercado. As mudanças não foram discutidas com a comunidade escolar e entraram em vigor no ano letivo de 2021.

Em conjunto com o retrocesso da Lei 231/2020 descrita anteriormente, a Lei Complementar 242/2021 – proposta pelo governo e aprovada a “toque de caixa” pela Assembleia Legislativa do Paraná – avançou na retirada de direitos dos trabalhadores da educação paranaense. Até então os professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas recebiam auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais (Lei Complementar 106/2004). Após essa nova Lei (242/2021), que alterou a que originalmente instituiu o plano de carreira dos professores (103/2004), foi estabelecido um valor fixo referente ao vale transporte, de R\$ 421,27 para a jornada de trabalho de 20 horas e R\$ 842,54 para jornada de trabalho de 40 horas, não sendo incorporada no vencimento das férias, do 13º salário e da gratificação natalina. Além disso, foi criada a chamada GTE (Gratificação de Tecnologia e Ensino). Entendemos que essas medidas configuram um grave ataque aos direitos dos trabalhadores e mais um passo em direção à precarização da educação, até porque gratificação não é salário. A GTE não incide sobre o 13º ou qualquer outro benefício e não conta para a aposentadoria¹¹³.

Para o ano letivo de 2022, devido ao Novo Ensino Médio (NEM) a Secretaria de Educação do Paraná terceirizou para a Unicesumar (Universidade Cesumar), instituição de ensino privada mantida pela Vitru Educação, a responsabilidade das

¹¹² Informações disponíveis em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2021/01/27/professores-do-pr-fazem-ato-contra-reducao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-arte>. Instrução Normativa disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 01/06/2024.

¹¹³ Informações disponíveis em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1> Lei Plano de Carreira e <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=257882&codItemAto=1621720#1621720>. Acesso: 01/06/2024.

aulas regulares da grade curricular flexível para os cursos técnicos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio. Destacamos que a realização desse tipo de terceirização foi estabelecida com a aprovação do Novo Ensino Médio¹¹⁴. Ademais, ao final desse mesmo ano, foi lançado o Edital de Credenciamento nº03/2022¹¹⁵, referente ao primeiro ciclo de privatização das escolas da rede pública paranaense¹¹⁶. Vinte e sete colégios estaduais passaram por consulta pública sobre aderir ou não ao projeto de privatização do Governo do Paraná. Desses, de acordo com o resultado divulgado pela Secretaria Estadual de Educação (Seed), doze colégios rejeitaram a medida, treze não tiveram quórum suficiente e apenas dois concordaram com a proposta¹¹⁷.

Meses depois, no ano letivo de 2023, foram aprovadas medidas que ampliaram o autoritarismo nas escolas, violando o princípio da gestão democrática e retirando ainda mais o protagonismo da comunidade escolar. A alteração na legislação que trata da candidatura para a eleição de diretores, o segundo ciclo de militarização das escolas¹¹⁸ e a redução da carga horária das disciplinas de Geografia, História e Ciências do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental expressam esse contexto.

No âmbito das alterações no critérios de candidatura para a direção das escolas estaduais, houve a limitação de candidaturas e imposição de obstáculos ao processo. A peça aprovada limita quem pode se candidatar e oficializou a caça às bruxas em andamento contra diretores(as), impondo novas etapas para dificultar candidaturas futuras e conferindo super poderes ao secretário da Educação para nomear quem bem entender. A proposta manteve a designação dos(as) diretores(as) de escolas cívico-militares de tempo integral pelo(a) secretário(a) de

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-fecha-parceria-para-ofertar-tres-cursos-tecnicos-do-Ensino-Medio-Profissional>. Acesso em: 05/06/2024.

¹¹⁵ Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf. Acesso em: 15/06/2024.

¹¹⁶ Edital disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf. Acesso em: 05/06/2024.

¹¹⁷ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/12/09/de-27-colegios-estaduais-selecionados-pelo-governo-do-parana-so-dois-aprovam-ser-geridos-por-empresa-privada.ghtml>. Acesso em: 05/06/2024.

¹¹⁸ Edital disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=%40gtf-escribaseed%407997dea1-44dd-4a5e-81eb-afae1d139d42&emPg=true>. Acesso em: 13/06/2024.

Educação, sem consulta às comunidades escolares. A consequência disso foi a oficialização de instrumentos de perseguição e desligamento de direções sem a necessidade de aprovação do Conselho Escolar, concedendo à Seed poder para indicar diretores (APP SINDICATO, 2020, s.p.)¹¹⁹.

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, houve a alteração na matriz curricular do 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental, com redução das aulas de Geografia, História e Ciências para a implantação da disciplina de Pensamento Computacional (Instrução Normativa n.014/2023)¹²⁰. Em Geografia, o 8º ano passou de 3 para 2 aulas por semana. Em Ciências e História, o 9º ano passou de 3 para 2 aulas por semana. Segundo a App Sindicato (2023, s.p.):

“[...] usar o pouco disponível para manter uma disciplina questionável, de fundamentação rasa e sem professores(as) efetivamente formados na área é uma escolha. Uma escolha ideológica. [...] O Pensamento Computacional atende ao projeto de transformar a escola pública em uma fábrica de mão de obra precarizada para o mercado de trabalho. A intenção, neste caso, é preencher posições na área de tecnologia da informação com profissionais de nível médio, rebaixando os salários do setor, há muito considerados inflados por empresários e fundações responsáveis pelas recentes reformas curriculares. A insistência na disciplina também prejudica a organização escolar, já que a rede não dispõe de computadores em quantidade e de qualidade adequadas para dar conta de toda a demanda gerada pela intensa plataformação do processo de ensino-aprendizagem, que afeta todas as disciplinas¹²¹.”

Por conseguinte, em junho deste ano, a Secretaria de Educação do Estado instituiu o chamado “Programa Parceiro da Escola” que prevê a privatização de cerca de 200 escolas da rede, possibilitando a expansão para mais instituições de ensino. Como mencionado anteriormente, em 2022 houve uma primeira tentativa de privatização das escolas, com a seleção de 27 unidades da rede estadual que teriam sua gestão administrativa e pedagógica transferidas para empresas privadas. Dessas 27, somente duas foram aprovadas pela comunidade escolar, demonstrando

¹¹⁹ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/garantir-eleicao-direta-em-100-das-escolas-e-combater-perseguiçoes-estara-em-debate-na-conae/>. Acesso em: 13/06/2024. Lei 18.590/2023 disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21648-2023-parana-dispoe-sobre-a-designacao-de-diretores-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-do-estado-do-parana-por-meio-dos-processos-de-habilitacao-e-selecao>. Acesso em: 13/06/2024.

¹²⁰ Instrução Normativa disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@1401b34a-f205-4e05-ac58-b30ec7ae9c97&emPg=true>. Acesso em: 14/06/2024.

¹²¹ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-salvar-pensamento-computacional-seed-sacrificas-aulas-de-ciencias-geografia-historia-e-matematica/>. Acesso em: 14/06/2024.

a desconfiança da população com esse tipo de projeto. Assim como no caso da militarização, enfatizamos o caráter ilegal dessa política, porque viola o artigo 213 da Constituição Federal que proíbe o repasse de recursos públicos a instituições privadas de natureza lucrativa. Além disso, a regulamentação do Fundeb Permanente (Lei Federal 14.113/2020) não admite a transferência de recurso público para o setor privado empresarial e lucrativo¹²².

As alterações nas leis evidenciam o alinhamento político-ideológico do governo Beto Richa (2011-2018) com o de Ratinho Jr. (2019-atual) no âmbito das políticas neoliberais para a educação paranaense. Em estudo realizado por Joselita Silva (2022) ao analisar o perfil do atual governador do estado – Carlos Massa Ratinho Júnior (Partido Social Democrático/PSD) – a autora investigou a que perspectiva e o projeto político e de classe defendido por esse governo. Conforme Silva J. (2022, p.104):

[...] o Governador do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior, é um empresário, comunicador e político brasileiro, filiado ao Partido Social Democrático (PSD). Foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado e atualmente é o governador do estado do Paraná. [...] Além disso, cuidou da administração de cinco empresas de sua família, dentre elas, duas emissoras de rádio, a Estação FM, em Curitiba, e a Eldorado AM 1120, em São José dos Pinhais, exercendo a função de diretor do Grupo Massa. Ratinho Junior apoiou Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 e, desde então, se mostrou alinhado à política nacional. Na área da educação implementou ações voltadas à política de padrões de desempenho instituindo programas baseados na mercantilização e na meritocracia, optando por investir em plataformas educacionais e responsabilizando gestores e educadores pelos índices educacionais do estado. Sua gestão está sendo marcada também pela falta de diálogo e por uma relação turbulenta com os servidores públicos devido a mudanças nas legislações e retirada de direitos.

Nesse sentido, tendo em vista a perspectiva conjuntural levantada, o Paraná a partir de 2019, tornou-se um dos estados de vanguarda – em consonância com a agenda ideológica do governo federal da época – no processo de militarização das escolas públicas. Foram convertidos¹²³ – em um primeiro ciclo – 206 colégios

¹²² Disponível em: <https://www.brasilefatopr.com.br/2024/06/05/a-quem-interessa-o-modelo-de-educacao-publica-implementado-no-parana-por-ratinho-jr#:~:text=No%20final%20de%202022%2C%20o,os%20cofres%20das%20empresas%20beneficiadas>
Acesso em: 10/06/2024.

¹²³ Utilizaremos, ao longo deste trabalho o termo “conversão” para nos referirmos à transferência da gestão democrática das escolas públicas paranaenses para aquela baseada no modelo cívico-militar. De acordo com o dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, a palavra conversão apresenta diversos sentidos, entre eles a “mudança de forma ou natureza; transmutação; transformação”. Sendo assim, entendemos que o processo de militarização das escolas públicas do Paraná pelo Programa de

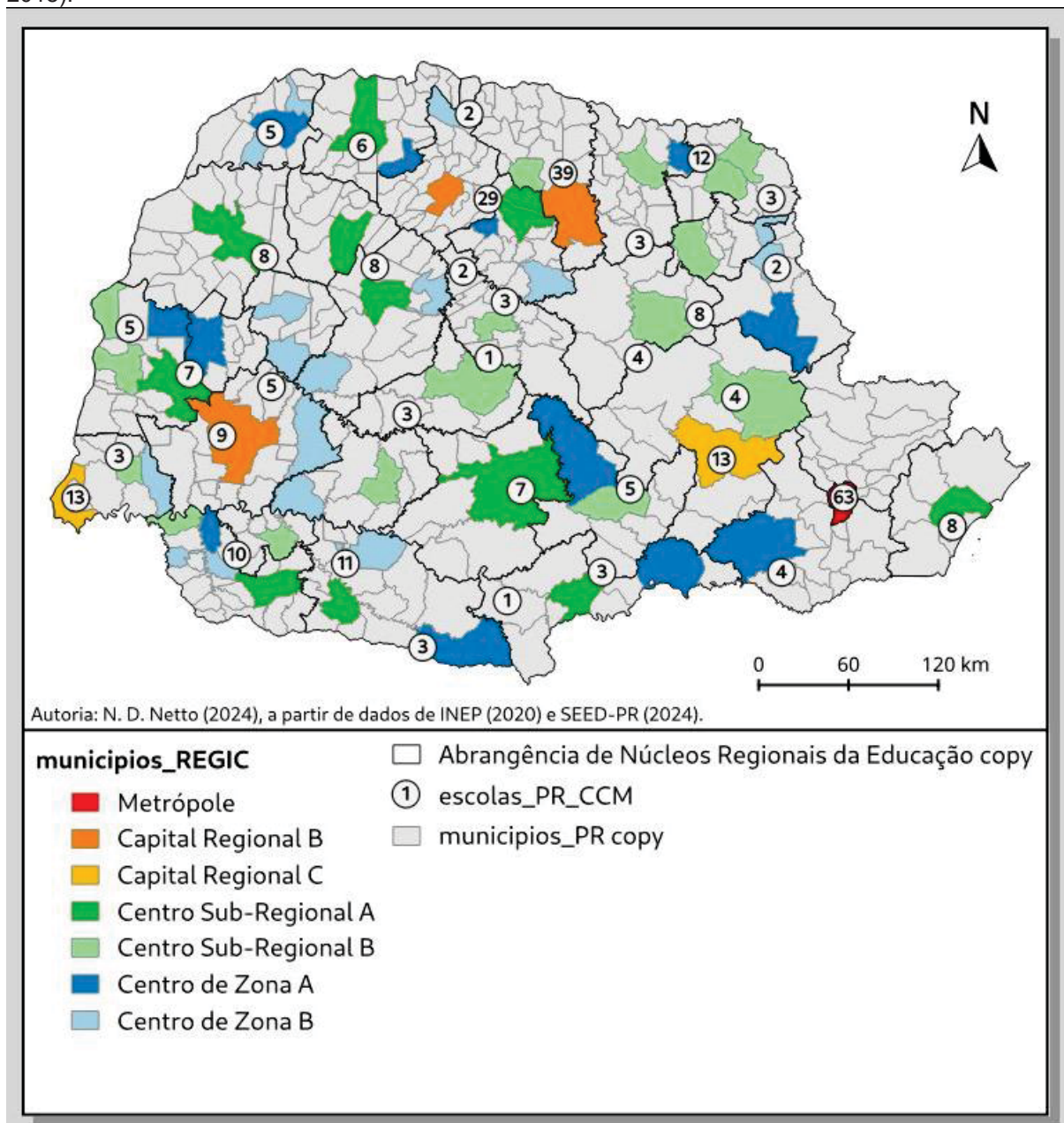
públicos de gestão democrática em cívico-militares, tornando-se o estado com o maior número de escolas – em número absolutos – desse modelo no país. Em 2023, num segundo ciclo, mais 106 escolas públicas foram militarizadas, totalizando 312 colégios cívico-militares. Dessa forma o Paraná se estabeleceu na dianteira da militarização da educação pública no Brasil.

O Mapa 2 mostra que dos 399 municípios paranaenses, 149 possuem escolas militarizadas, correspondendo a cerca de 37% do estado. A maioria desses municípios configuram-se, segundo a classificação da rede urbana brasileira (IBGE, 2018)¹²⁴ como Centros de Zona A e Centros de Zona B. Ou seja, são municípios com média populacional de 30 mil habitantes. Além disso, em números absolutos, os grandes conglomerados urbanos do estado centralizam os colégios cívico-militares, sendo que Curitiba – capital do estado – reúne a maior quantidade de intervenções, com 29 escolas cívico-militares. A saber: seguido de Curitiba e Região Metropolitana, temos as regiões de Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa e Cascavel (que são capitais regionais B e C) como áreas de concentração dos CCM's, evidenciando a presença de estratégia em torno do fortalecimento territorial da militarização da sociedade paranaense, haja vista os 149 municípios impactados que congregam juntos 8.852.500 habitantes (IBGE, 2022), representando cerca de 77% da população que vivencia na cotidianidade de seu município a militarização da sociedade.

Colégios Cívico-Militares (PCCM) promoveu a mudança da natureza pública, democrática e universal dessas escolas, ao extinguir a gestão democrática e passar a adotar a cultura militar como princípio norteador da organização pedagógica nessas instituições. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=wk1w>. Acesso em: 10/06/2024.

¹²⁴ Aprofundamos esse tema no capítulo 03 desta pesquisa. Documento referente à rede urbana brasileira disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101728_folder.pdf. Acesso em: 30/08/2023.

Mapa 2 – Distribuição dos Colégios Cívico-Militares de acordo com a Rede Urbana Brasileira (IBGE, 2018).



Observamos no mapa 2 uma efetiva capilaridade territorial do processo de militarização das escolas em todo o estado, indicando que a militarização social está atuando junto a parte significativa da população paranaense, evidenciando inclusive os municípios onde temos refluxo efetivo da gestão democrática da escola e o impacto desse processo junto à opinião pública.

O primeiro ciclo desse processo ocorreu da seguinte forma: em outubro de 2020, em pleno auge da pandemia da Covid-19, em uma conjuntura totalmente excepcional e desfavorável – de crise hídrica, sanitária, econômica e política, com

perdas humanas, aumento da miséria e do desemprego – o governo do estado do Paraná, aproveitando-se da situação de fragilidade social – pela condição hostil a aglomerações e, conseqüentemente, às mobilizações e resistências – traz para ser votado em caráter de urgência na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP-PR), o projeto de Lei nº 543/2020, denominado “Programa de Colégios Cívico-Militares”.

Assim, segundo Silva J. (2022, p.102) “[...] de forma totalmente atropelada, arbitrária e sem discussão com as entidades civis organizadas”, o projeto de Lei foi aprovado com ampla maioria, tendo em vista que a base de apoio dos deputados ao governo é superior à oposição na ALEP. Por conseguinte, “[...] sendo o documento devolvido à casa civil para a sanção do governador em 7/10/2020 e, posteriormente, publicado no Diário Oficial nº 10.786 como Lei Estadual nº 20.338/2020” (SILVA J., 2022, p.102).

Essa proposta constitui, de acordo com o Observatório das Escolas Cívico-Militares do Paraná, uma extensão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e:

[...] se baseia na presença de policiais militares aposentados (as) atuando por meio de uma direção cívico-militar em paralelo com a direção civil, ambas indicadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), não se aplicando, após a adesão da escola ao modelo, a consulta à comunidade escolar para eleições de diretor/a, prevista na lei 18.590/2015, o que demonstra as pretensões autoritárias presentes no projeto. A eleição de gestores escolares é parte da Gestão Democrática estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e na Constituição Federal. (Observatório das Escolas Cívico-Militares, 2021, s.p.)

No âmbito de seus princípios, o principal objetivo da proposta é aumentar os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento Educação Básica) do Paraná, além de – teoricamente – fornecer educação básica de qualidade, reduzir a repetência e evasão escolar e combater a violência com a presença de militares nas instituições (Observatório das Escolas Cívico-Militares, 2021, s.p.).

De acordo com Netto (2022, p.15), no Paraná, as avaliações padronizadas de desempenho escolar em larga escala são uma das âncoras políticas no projeto educacional do governo Ratinho Júnior. À luz disso, segundo Seciuk (2019), o governador do estado, no primeiro mês de seu primeiro mandato – em janeiro de 2019 – expôs sua ambição de alavancar a posição do Paraná no ranking do Ideb,

mentionando, a título de comparação e referência, a política educacional do estado de Goiás e convocando, até mesmo, técnicos desse estado para conceber as novas diretrizes da política educacional paranaense. Netto (2022) relembra ainda que Goiás foi um dos primeiros estados a adotar a militarização como política pública educacional para elevar o Ideb.

Em resumo, a prerrogativa desse programa é atingir tais objetivos com a implantação no cotidiano escolar e diga-se municipal de uma cultura militar, que Eduardo Santos (2020) denomina como *ethos* militar, isto é, um conjunto de valores como patriotismo, hierarquia e disciplina que compõem o *modus operandi* das instituições militares. Sob o ponto de vista do autor, o *ethos* militar se materializa por uma série de comportamentos e rituais, como por exemplo, a formação unida, o hasteamento da bandeira e o cântico de hinos, aproximando-se ideologicamente do Sistema de Colégio Militar do Brasil e daqueles das polícias estaduais, como as unidades do Colégio da Polícia Militar do Paraná.

Semelhante à noção de *ethos* militar de Eduardo Santos (2019), Christina Queiroz (2021) trata a militarização como a adoção de um conjunto de práticas advindas do ambiente militar em contextos onde o militarismo não é a referência de organização, como é o caso das escolas públicas, portanto, dos grupos e classes sociais que as frequentam.

Evidenciamos ainda que, mesmo com a eleição em 2022 do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – em oposição ao candidato de extrema direita apoiado pelo governador reeleito Carlos Massa Ratinho Júnior, não houve mudanças em relação ao Programa de Colégios Cívico-Militares do estado. Pelo contrário, em virtude dos ataques às escolas que ocorreram em 2023 – em colégio da rede estadual na cidade de São Paulo (SP), em uma creche da rede particular, em Blumenau (SC) e em um colégio da rede estadual aqui do Paraná, em Cambé, resultando, ao todo, na vitimização de 07 membros da comunidade escolar, entre eles crianças, adolescentes e professores – houve o anúncio por parte do governo paranaense da ampliação desse programa para cerca de 400 unidades a partir de 2024¹²⁵. Inclusive, em pleno momento de retorno do

¹²⁵ Notícia disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-confirma-que-Estado-vai-incorporar-escolas-civico-militares-federais>. Acesso em: 15/07/2023.

recesso escolar, em agosto de 2023, foram organizadas reuniões com as direções e demais profissionais das instituições escolares da rede estadual solicitando que manifestassem interesse na adesão ao PCCM¹²⁶. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná – APP Sindicato – criticou a proposta, afirmando que o governo utilizou estrategicamente a onda de pânico social causada pelos ataques para expandir a militarização, evidenciando a estratégia de manipulação da opinião pública.

Nesse contexto, em meados de novembro, três meses após as primeiras manifestações de expansão do programa de militarização, o governo de Ratinho Júnior publicou o edital n° 101/2023¹²⁷ anunciando nova consulta às comunidades escolares para militarização de 127 colégios estaduais de ensino regular (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A Resolução n° 7.919/2023¹²⁸ de 08 (oito) de novembro estabeleceu o cronograma do processo de militarização, que ocorreu em sua totalidade, em tempo recorde, em um prazo de menos de um mês, sendo publicado no dia 10 (dez) de novembro com a definição dos dias 28, 29 e 30 de novembro para a realização da consulta. Assim como no primeiro ciclo de militarização, esse segundo processo foi marcado por uma série de denúncias e ilegalidades quanto à forma como ocorreu. Mais a diante pormenorizamos tais situações.

Do ponto de vista da APP, a inserção de policiais no cotidiano das escolas não soluciona o problema e pode, inclusive, agravá-lo “[...] uma vez que não há relação entre os ataques – registrados em instituições públicas e privadas – e a vulnerabilidade das comunidades escolares” (APP SINDICATO, 2023, s.p). Ademais, a gravidade da situação exige medidas imediatas, como:

[...] O uso de inteligência para o diagnóstico, prevenção e ação; a ampliação da patrulha escolar e do efetivo de segurança disponível para atender as comunidades escolares, quando acionados; o reforço das medidas de segurança no entorno das escolas; iniciativas de apoio psicossocial à comunidade escolar (APP Sindicato, 2023, s.p). [...] Cabe ressaltar que a insegurança se deve, em parte, ao sucateamento da rede estadual. A

¹²⁶ Notícia disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-realiza-consulta-para-militarizar-mais-escolas-saiba-por-que-votar-nao/>. Acesso em: 10/08/2023.

¹²⁷ Edital com a relação das escolas em que houve a consulta para a militarização disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=%40gtf-escriba-seed%407997dea1-44dd-4a5e-81eb-afae1d139d42&emPg=true>. Acesso em: 17/06/2024.

¹²⁸ Resolução disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Resolucao-No-7919-2023-Consulta-Publica_231126_205122.pdf. Acesso em: 17/06/2024.

extinção do quadro de funcionários(as) e a subsequente terceirização deixou escolas sem profissionais que exerciam um papel fundamental no controle de acesso, reconhecimento dos(as) estudantes que circulam no espaço escolar e mesmo na resolução de conflitos (APP Sindicato, 2023, s.p)¹²⁹.

A partir das declarações registradas, compreendemos que o modelo de colégio cívico-militar não se configura como solução para coibir casos de violência extrema como os que ocorreram, evidenciando o aspecto ideológico desse projeto em relação à sua efetividade para lidar com a violência escolar na rede pública paranaense. Somando-se a isso, em conjunto com o plano de expansão da militarização, após a revogação do Programa de Escolas Cívico-Militares do governo federal pela gestão do Ministério da Educação¹³⁰, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) propôs a incorporação dessas escolas ao PCCM do estado, demonstrando seu alinhamento às políticas neoliberais dos grupos hegemônicos e suas estratégias de interdição da gestão democrática das escolas.

Ademais, com o objetivo de compreendermos os interesses inerentes ao PCCM e a insistência do governo estadual em manter a militarização como política pública educacional – mesmo com uma série de pesquisas apontando para a sua ineficácia. Neste sentido, Joselita Romualdo da Silva (2022) traz importantes considerações ao estabelecer paralelo entre o processo de militarização das escolas e a ação de grupos autoritários como o Escola Sem Partido, exemplo de projeto dos setores conservadores da sociedade como uma forma de contenção e/ou criminalização dos movimentos sociais no estado, devido, em especial, ao movimento de greve dos professores e demais profissionais da educação ocorrido em 2015 – que culminou no episódio do Massacre de 29 de abril¹³¹ – e o Movimento Secundarista de Ocupações (MSO) de 2016, em que cerca de 800 colégios estaduais foram ocupados como forma de oposição à então proposta de Reforma do Ensino Médio – atualmente Lei Federal 13.415/2017. A autora aponta para o fato de que:

¹²⁹ Notícia disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-usa-panico-social-para-ampliar-militarizacao-de-escolas-no-parana/>. Acesso em: 27/07/2023.

¹³⁰ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/07/12/escolas-civico-militares-do-parana-afetadas-decisao-governo-federal-encerramento-programa.ghtml>. Acesso: 17/07/2023.

¹³¹ Mais informações em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/04/29/por-que-o-massacre-do-29-de-abril-de-2015-continua-ate-hoje>. Acesso em: 10/08/2023.

[...] Os tensionamentos e conflitos gerados pelos movimentos sociais desafiaram a ordem estabelecida e representaram uma grande ameaça aos grupos políticos neoliberais e neoconservadores que impuseram uma política econômica e educacional de recessão (fixação de tetos de gastos, negação do reajuste salarial dos servidores públicos, cortes nas despesas públicas) e a mercantilização da educação (Reforma do Ensino Médio e políticas educacionais de meritocracia) como uma forma de desarticulação ou repressão desses movimentos, ao mesmo tempo que temos o fortalecimento de políticas conservadoras como a militarização escolar (SILVA J., 2022, p.42).

Nesse contexto, Joselita Romualdo da Silva (2022) nos apresenta em sua dissertação inúmeras declarações de deputados estaduais do Paraná que, alinhados à ideologia neoconservadora e favoráveis à política de recessão e às reformas propostas pelo governo golpista de Michel Temer, tentaram desqualificar as mobilizações grevistas dos professores em 2015 e as ocupações estudantis de 2016. Entre os trechos selecionados pela autora, destacamos a alegação, no caso do MSO, que os estudantes não tinham conhecimento sobre o que estavam reivindicando, além de tratá-los como “baderneiros” por lutarem por uma perspectiva de escola pública contrária à que estava sendo implementada. Vale ressaltar que o combate à organização estudantil não se limitou às declarações na tribuna da ALEP. Por meio do uso de repressão policial e de medidas judiciais, negando qualquer possibilidade de diálogo com os estudantes, Carlos Alberto Richa – “Beto Richa” – então governador do estado na época e filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), promoveu a desarticulação das ocupações. Somando-se a isso, Silva J. (2022) enfatiza o MSO como um marco na história do movimento estudantil paranaense, uma vez que demonstraram o poder que a educação pública possui ao compreender a escola como espaço democrático, possibilitando a formação política, através da “[...] organização de grupos sociais desprivilegiados, podendo resultar em uma tomada de consciência [...] da sua real condição de sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos” (SILVA, J., 2022, p. 51).

Ainda de acordo com Silva J. (2022), as mobilizações sociais que ocorreram entre os anos de 2015 e 2016 causaram “[...] grande desgaste político aos governadores e deputados da base do governo que implementaram no Estado políticas neoliberais de desvalorização dos servidores públicos e a mercantilização da educação pública” (SILVA, J. 2022, p.54). Do ponto de vista da autora, o Programa de Colégios Cívico-Militares surgiu como uma resposta a esses movimentos sociais. Para justificar essa perspectiva, Silva J. (2022) traz novamente

trechos de declarações de deputados estaduais da base do governo, só que nesse caso, do período de outubro de 2020 e em apoio ao PCCM. A partir das falas apresentadas pela autora, verifica-se a relação entre os grupos neoconservadores e a militarização das escolas, pois os primeiros acusam os professores de fazerem “doutrinação ideológica”, defendem o que equivocadamente denominam de “ideologia de gênero” e partidária, afirmando, de forma bastante questionável, que as famílias paranaenses aprovam o modelo cívico-militar por estarem cansadas de situações de greve e de ocupação estudantil.

Em uma conjuntura similar, em 2013, no Estado de Goiás, sob o governo de Marconi Perillo – filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – houve a expansão do modelo cívico-militar para a rede estadual goiana. Segundo Alves, Toschi e Ferreira (2018), a justificativa utilizada nesse primeiro ciclo de militarização em Goiás estava centrada na ideia de que tal projeto constitui uma medida de segurança preventiva e:

1) são escolas de qualidade, apesar de não explicitar que qualidade é essa, nem quais meios são utilizados para alcançá-la; 2) reforça que estas escolas ensinam valores de disciplina e ordem; 3) as escolas são apresentadas como medida de segurança preventiva contra a violência que impera na sociedade; 4) a juventude não tem limites e, por isso, o “seu extravio para as hordas do crime”, o que determina a necessidade dos colégios da PM; 5) a população reclama essa escola, inclusive realizando abaixo-assinados que peticionam esse modelo de colégio (ALVES; TOSCHI; FERREIRA; 2018, p.276).

Dois anos depois, em 2015, em meio a um cenário pós-greve dos professores e profissionais da educação de Goiás e consequente perda de popularidade, o governador do estado promoveu o segundo ciclo de expansão do modelo cívico-militar junto às escolas públicas goianas. Por conseguinte, Alves, Toschi e Ferreira (2018) indicam uma mudança no discurso entre os anos de 2013 e 2015. Nesse último ao anunciar a criação de novos colégios cívico-militares, o governador promove a militarização como punição aos professores grevistas, inclusive, chamando-os de “baderneiros” em um evento público. Para as autoras:

O governo [...] em 2015, no entanto, resolve publicizar a sua opção de entregar as escolas estaduais à Polícia Militar para que não pudessem se opor ao governo do estado, fazer greve ou manifestação, submetendo os profissionais da educação ao rigor disciplinar característico da PM, onde a disciplina e a obediência são obrigatórias. Outra mudança, em 2015, diz respeito à justificativa apresentada para a criação de novos colégios militares: “os bons resultados apresentados pelos colégios militares, que proporcionam rigoroso padrão de qualidade, primeiro lugar no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Goiás e destaque no Enem” (GOIAS, 2015a). Tal narrativa atinge diretamente os professores da rede estadual, pois se volta às questões pedagógicas, aos bons resultados escolares. Subliminarmente, a mensagem expressa como o governo do estado compreende este processo: os professores da rede estadual não têm a competência para produzir bons resultados e, por isso, é necessário transferir as escolas para a Polícia Militar. Essa narrativa desvela também a forma como o governador representa a categoria e como a trata (ALVES; TOSHI; FERREIRA; 2018, p.276-277).

Portanto, a partir dos exemplos reunidos nessa discussão, torna-se evidente o caráter ideológico, antidemocrático e repressor da militarização das escolas enquanto política pública educacional, com a função, sobretudo, de promover o controle social de grupos marginalizados pela sociedade. Nessa lógica, segundo Oliveira (2016) a militarização das escolas é fortalecida devido à conformação de uma cultura do medo e da violência aliadas a uma visão negativa e hostil de que os adolescentes são ameaçadores e perigosos. Para o autor, a consequência disso é a instauração de uma política de controle na educação, ou seja, “[...] nada melhor do que transformar a escola em um quartel” (OLIVEIRA, 2016, p.42), submetendo a juventude. Oliveira (2016) complementa o raciocínio ao afirmar que o discurso da segurança pública, pautado pela cultura do medo, tem sido um dispositivo essencial para os governantes, pois a partir dele:

São criados mecanismos que possibilitam maior controle dos movimentos sociais, a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, assim como acompanhamento de setores apontados como socialmente incômodos, como, por exemplo, as pessoas em situação de rua, migrantes estrangeiros de países considerados pobres ou arrasados, além dos movimentos sociais de contestação (OLIVEIRA, 2016, p.42).

No caso do Paraná, em levantamento realizado nesta pesquisa, ao relembarmos os relativamente recentes movimentos de contestação social, em especial o MSO, todos os 12 colégios anteriormente pertencentes ao PECIM participaram das mobilizações estudantis de 2016. Em relação ao PCCM, 46% das escolas convertidas estavam organizadas em torno do Movimento Secundarista de Ocupações (MSO). Sublinhamos que a rede estadual paranaense conta com aproximadamente 2.100 unidades escolares, sendo 312 militarizadas, portanto, em uma rede escolar dessa dimensão é um indicativo importante verificar que quase metade dos colégios selecionados – por critérios difusos, como veremos a seguir compunham essas mobilizações sociais. Frisamos como exemplo o Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, localizado em Curitiba e que, durante as ocupações tornou-se uma escola símbolo de resistência dos estudantes,

principalmente pelo papel atuante da estudante Ana Júlia Ribeiro, que inclusive, nesse período, participou de sessão pública na ALEP para defender o movimento estudantil e confrontar os parlamentares contrários ao que estava acontecendo. Quatro anos mais tarde, dentre tantos colégios, justamente aquele que Ana Júlia estudou foi selecionado para tornar-se cívico-militar. Durante a consulta à comunidade, por uma diferença de 10 votos – 142 favoráveis e 132 contrários de um total de 274 comparecimentos – o colégio aderiu ao PCCM (SILVA, J., 2022). Ana Júlia Ribeiro, atualmente é uma ativista da educação pública, estudante de direito pela PUC-PR e elegeu-se em 2022, aos 22 anos, como deputada estadual pelo Partido dos Trabalhadores (PT), demonstrando, na prática, o poder e a influência que a formação política do Movimento Secundarista de Ocupações promoveu junto à juventude paranaense e por isso, visto de modo ameaçador pelos grupos hegemônicos e neoconservadores.

2.3.2 As ilegalidades e violações ao Direito à Educação do Programa de Colégios Cívico-Militares

A partir do referencial teórico reunido para essa pesquisa como Beiseigel (2006), Santos (2020), Silva J. (2022), Oliveira (2016), Alves e Ferreira (2017), Teixeira (2016) e inspirando-nos na relevante análise de Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) acerca do processo de militarização das escolas públicas brasileiras sob o enfoque do direito constitucional, educacional e administrativo, analisamos nas linhas que seguem os principais pontos do Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM - Lei Estadual 21.327/2022). Ou seja, por meio de análise documental investigamos nesta parte do trabalho as normativas e as alterações promovidas ao longo desses quase quatro anos de existência do programa e a concepção de educação adjacente a esse modelo de escola no Paraná.

2.3.2.1 Normativas do Programa de Colégios Cívico-Militares para a indicação de escolas e as alterações na legislação

De acordo com Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p.02), o ciclo atual de expansão das escolas cívico-militares apresenta como principal característica a adesão de instituições escolares comuns (civis) a regulamentos militares, sob diferentes critérios e arranjos de gestão. Nessa linha de pensamento, retomando os

dizeres de Eduardo Santos (2020), a militarização das escolas consiste na transferência da gestão escolar e/ou da disciplinar para uma corporação, intensificando seu caráter de controle. A militarização constitui ainda uma forma de terceirização da gestão desses espaços públicos e fragiliza a escola pública, uma vez que enfraquece o direito de acesso irrestrito da população à educação básica (SANTOS E., 2020). De acordo com as pesquisas consultadas, foram verificadas a ocorrência de processo seletivo de estudantes, cobrança de taxas e consequente exclusão de muitos nas unidades do Colégio da Polícia Militar do Paraná e em outros estados que adotaram esse modelo de política educacional.

No caso do Estado do Paraná, especificamente do Programa de Colégios Cívico-Militares, conforme o inciso II do art. 4 da Lei 20.338/2020, que dispõe sobre as diretrizes do PCCM, a gestão e organização do trabalho escolar deve ser conduzida por professor efetivo da SEED e a das atividades cívico-militares por militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) da Secretaria de Segurança Pública do Paraná, indicando o arranjo adotado. Ademais, nos incisos I e II do art. 13, os parâmetros selecionados para a conversão das escolas foram:

I - municípios com mais de dez mil habitantes que dispõem de, no mínimo, dois Colégios Estaduais que ofertam ensino fundamental e médio regular, situados na zona urbana; II - as instituições devem apresentar as seguintes características: a) alto índice de vulnerabilidade social; b) baixos índices de fluxo escolar; c) baixos índices de rendimento escolar; d) não ofertar ensino noturno; III - aprovação da comunidade escolar para implantação do Programa, por meio de consulta pública (PARANÁ, 2020, Lei 20.338/2020, art.13).

Apesar de constar critérios específicos para a seleção das unidades escolares a serem militarizadas, durante o período de seleção do primeiro ciclo de militarização, a APP Sindicato expôs inúmeras irregularidades no processo de consulta à comunidade e adesão à militarização. Ou seja: dos 216 colégios indicados para serem convertidos para o PCCM, a APP identificou que 117 – mais da metade – ofertavam ensino noturno, correspondendo a 54% do total. Entre outros requisitos não cumpridos no que foi instituído pela lei, foram identificadas escolas: em municípios com menos de 10 mil habitantes¹³²; que apresentaram altos índices de rendimento escolar e escolas do campo¹³³. Um exemplo específico, que

¹³² A saber: Lindoeste; São Sebastião da Amoreira; Reserva do Iguaçu; Inácio Martins; Santa Isabel do Ivaí; Porto Amazonas; Douradina.

¹³³ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/117-colegios-selecionados-para-militarizacao-nao-atendem-requisitos-exigidos-pela-lei/>. Acesso: 25/07/2023.

comprova essa situação, ocorreu em escolas do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu: sete instituições selecionadas não atendiam aos requisitos, algumas por ofertarem ensino noturno e outras por não apresentarem estudantes provindos de áreas de vulnerabilidade social e tampouco baixos índices de rendimento e fluxo escolar¹³⁴. Na época, em esclarecimento ao portal de notícias Bem Paraná, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) alegou que a seleção priorizou cidades de médio porte e regiões mais vulneráveis do Estado e que a lista de colégios e municípios contemplados poderia sofrer alterações, a partir das consultas nas comunidades escolares¹³⁵.

Além disso, segundo Silva J. (2022), no que se refere à primeira seleção das escolas para comporem o PCCM, “[...] é possível identificar que deputados e prefeitos favoráveis a militarização escolar interferiram politicamente na indicação de regiões, cidades ou até mesmo nas instituições a serem militarizadas” (SILVA J., 2022, p.115), evidenciando um critério geopolítico não colocado em edital e que fora utilizado no processo de conversão das instituições escolares públicas.

Diante do cenário apresentado, no início de 2021, aproximadamente três meses após a primeira seleção de colégios – os critérios estabelecidos passaram por alterações, possibilitando ampliação da quantidade de escolas participantes do programa – Lei Estadual 20.505/2021¹³⁶. Lembrando que, pelo projeto inicial, as escolas indicadas deveriam apresentar todos os parâmetros apresentados no inciso II do art. 13 da Lei 20.338/2020, no caso: alto índice de vulnerabilidade social, baixos índices de fluxo e rendimento escolar, não ofertar ensino noturno e ter aprovação da comunidade escolar para implantação do programa por meio de consulta pública. Com as modificações na Lei, certamente com o objetivo de tornar o programa menos contraditório, ampliá-lo, por meio da facilitação de sua imposição e diminuir as críticas dos seguimentos sociais contrários ao projeto, o atendimento a apenas

¹³⁴ Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/geral/no-ministerio-publico-app-sindicatofoz-questiona-migracao-de-escolas-para-modelo-civico-militar/>. Acesso em: 25/07/2023.

¹³⁵ Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/pelo-menos-163-colegios-do-parana-ja-confirmaram-que-vao-se-tornar-civico-militares/?fb_comment_id=3436455986402830_3436558456392583. Acesso em: 25/07/2023.

¹³⁶ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-sanciona-lei-que-altera-regras-das-escolas-civico-militares#:~:text=O%20governador%20Carlos%20Massa%20Ratinho,programa%20de%20col%C3%A9gios%20c%C3%ADvico%2Dmilitares>. Acesso em: 28/07/2023.

um dos aspectos tornou-se suficiente para enquadrar as instituições escolares, evidenciando incentivo e facilitação do processo.

De acordo com Netto (2022), houve, através da Lei 20.505/2021 a adição do inciso VI ao art. 13, normatizando novos parâmetros ao PCCM, no caso:

[...] As escolas selecionadas para o programa no próximo ano letivo seriam vetadas de ofertar ensino integral, técnico ou turmas em horário noturno, dentre outras restrições (PARANÁ, 2021b). Essas restrições afastam o Estado do seu dever constitucional de garantir a oferta de ensino noturno regular e da garantia a jovens e adultos trabalhadores condições de acesso e permanência na escola, previsto tanto no art. 208 da Constituição (Brasil, 1988) quanto no art. 4º da LDB (BRASIL, 1996). No caso do PCCM, a discordância com as obrigações do Estado é agravada devido ao fato de que a conversão de colégios que possuem ensino noturno implica no fechamento das turmas no ano letivo de implementação do programa. Apenas o ensino técnico voltaria a ser permitido nessas escolas após alteração por meio da Lei 20.771/2021, que também passou a estabelecer que a divulgação da consulta pública seria feita com pelo menos quinze dias de antecedência (PARANÁ, 2021a) (NETTO, 2022, p.24).

Cabe ressaltar que as mudanças nas diretrizes e normativas do PCCM não finalizaram nos momentos descritos anteriormente, evidenciando a elaboração de estratégias contínuas com vistas à expansão e implantação do programa. Em 20 de dezembro de 2022, visando aprofundar o processo de militarização, aliado a outros objetivos, a Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) aprovou o Projeto de Lei nº 471/2022, que passou a vigorar como Lei Estadual 21.327/2022 – de autoria do Governo – revogando parcialmente a Lei 20.338/2020¹³⁷. Ou seja, novas modificações foram instauradas ao PCCM.

No âmbito dos parâmetros definidos para a migração das instituições escolares ao modelo cívico-militar, a Lei 21.327/2022 excluiu o Inciso II, passando a assumir as normas federais presentes no PECIM, isto é:

Poderão aderir ao Programa instituições que atendam aos seguintes critérios: Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana; Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos (OBSERVATÓRIO SOCIAL PECIM, s.n.t.).

Ao observarmos a implantação do PCCM e a adequação do programa às diretrizes do PECIM, percebemos que há uma contraposição entre as propostas. Na

¹³⁷ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/projeto-em-regime-de-urgencia-aprofunda-programa-de-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 28/07/2023.

Lei 21.327/2022, além de dispor que o PCCM deve seguir os parâmetros do PECIM, houve a permanência do Inciso I anterior às mudanças, ou seja, de que “[...] os municípios devem dispor de, no mínimo, dois colégios estaduais que ofereçam ensino fundamental e médio regular situados na zona urbana” (Lei Estadual 20.338/2020, art. 13, Inciso I). Logo, questionamos: quais normativas a SEED irá seguir para selecionar as escolas? A mais específica, indicando que devem se localizar na capital do estado e região metropolitana ou a mais abrangente, que possibilita sua implementação em municípios com mais de duas escolas regulares na zona urbana?

Embora não se tenha cumprido rigorosamente o regulamento disposto na Lei 20.338/2020 – parcialmente revogada, a descrição dos critérios a serem seguidos dotava o programa de maior transparência quanto ao processo de expansão e conversão das escolas. Com a adoção dos fundamentos do PECIM, houve um retrocesso, pois o documento tornou-se mais superficial em relação a esses aspectos, sobretudo na conjuntura de encerramento do programa nacional e possibilidade de manutenção e expansão do programa estadual. Entendemos que, com o cancelamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, parte do texto que tratava das normas federais como regimento para as normas estaduais perdeu a sua validade, criando lacunas nas disposições legais acerca do PCCM. No quadro a seguir sistematizamos as modificações e alterações nas normativas do Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná:

Quadro 5 – Mudanças na legislação que estabelece o Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM-PR)

PERÍODO	NÚMERO DA LEI	PUBLICAÇÃO	INSTITUIU/ALTEROU
Outubro/2020	Lei nº. 20.338/2020	Diário Oficial nº 10786 de 07 de outubro de 2020.	Instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná.
Janeiro/2021	Lei nº. 21.505/2021	Diário Oficial nº 10852 de 15 de janeiro de 2021.	Alterou as Leis nº 19.130, de 25 de setembro de 2017 e nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, modificando os critérios para seleção de militares e possibilitou a expansão do programa com a flexibilização dos critérios para seleção das escolas.
Novembro/2021	Lei nº. 20.771/2021	Diário Oficial nº 11.056 de 12 de	Instituiu a Gratificação Especial pelo Serviço do

		novembro de 2021.	Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar e alterou dispositivos das Leis nº 17.169 de 24 de maio de 2012, nº 19.130 de 25 de setembro de 2017 e nº 20.338, de 6 de outubro de 2020. Extinguiu a função de diretor cívico-militar conforme os cargos forem vagando e limitou a atuação do diretor militar à coordenação e execução das atividades cívico-militares.
Dezembro/2022	Lei nº. 21.327/2022	Diário Oficial nº. 11323 de 20 de Dezembro de 2022	Revogou os seguintes dispositivos da Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020: I - arts. 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20; II - arts. 23 e 24. Flexibilizou a oferta das etapas e modalidades de ensino (fundamental, médio ou profissional), possibilitando a oferta isolada de uma delas.

Fonte: SILVA J. (2022), atualizado pela autora (2024).

A título de exemplo, no segundo ciclo de militarização (novembro/2023) o perfil das escolas públicas selecionadas para se tornarem cívico-militares foi diversificado. Analisando a lista das escolas consideradas aptas para o processo de militarização, verificamos que não houve o estabelecimento de um padrão único de escola a ser selecionada. Como mencionamos anteriormente, essa ausência de critérios específicos comprovam a falta de transparência e idoneidade desse programa.

Segundo reportagem do Jornal Plural¹³⁸ (2023), ao contrário do que aconteceu na primeira onda de escolas militarizadas, que incluiu preferencialmente escolas de periferia dos grandes centros urbanos do Estado, nesse segundo processo foram priorizadas escolas centrais destas áreas e/ou escolas com rendimento elevado nas avaliações externas, em especial o Ideb. O Colégio Estadual São Paulo Apóstolo e o Colégio Estadual Lysimaco da Costa, em Curitiba,

¹³⁸ Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/so-a-educacao-salva/governo-ratinho-jr-faz-consulta-para-militarizar-mais-127-colegios-veja-a-lista/>. Acesso em: 16/06/2024.

refletem essa condição. O primeiro alcançou a décima posição de toda a rede estadual no Ideb de 2021 para a etapa do Ensino Médio e o segundo, além de ser uma das escolas públicas mais tradicionais da capital, se encontra no bairro Água Verde, um dos bairros mais valorizados do ponto de vista imobiliário de Curitiba¹³⁹. Outros exemplos similares foram o Colégio Estadual Newton Guimarães e o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Londrina. Ambos alcançaram a décima primeira e a vigésima nona posição na lista das escolas públicas do Estado com maior Ideb no Ensino Médio em 2021 e, mesmo assim, foram indicadas para a militarização.

Na tabela a seguir verificamos esse cenário ao analisarmos o rendimento no Ideb de 2021 das instituições de ensino selecionadas para o processo de militarização. No referido ano, a nota média da rede pública paranaense nos Anos Finais do Ensino Fundamental foi de 5.4. No caso do Ensino Médio foi de 4,8. Aliás, sob a lógica de uma política educacional pautada pela racionalidade neoliberal e às custas da perspectiva de educação pública de gestão democrática, o índice alcançado nesta etapa posicionou o Paraná em primeiro lugar no ranking geral dos estados brasileiros, servindo de propaganda política para o governador¹⁴⁰.

Por conseguinte, no que diz respeito aos dados da Tabela 2, utilizamos o sombreamento em verde para demarcarmos as escolas que atingiram ou superaram as metas previstas em uma ou nas duas etapas de ensino – anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Distinguimos em negrito as notas das escolas que obtiveram índice superior à média estadual em uma ou nas duas etapas de ensino¹⁴¹. Observamos que das 156 instituições de ensino, 57 alcançaram e/ou superaram as metas estabelecidas no Ideb – correspondendo a 36% das escolas indicadas. No que se refere às escolas que atingiram nota superior à média estadual, 60 obtiveram esse resultado – 38% do total.

¹³⁹ Para ilustrar, segundo pesquisa veiculada pelo Instituto DataZAP (2024), responsável por calcular o Índice FipeZAP de Locação Residencial, entre o período de junho de 2023 a junho de 2024, o bairro Água Verde alcançou a segunda posição no ranking dos dez bairros com o metro quadrado (m²) mais caro para aluguel em Curitiba, com o valor de R\$ 43,30 reais. Pesquisa disponível em: <https://www.datazap.com.br/wp-content/uploads/2024/07/fipezap-202406-residencial-locacao.pdf>.

Acesso em: 07/07/2024.

¹⁴⁰ Informações disponíveis em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-rankinggeralideb#:~:text=Entre%202021%20e%202023%2C%20o%20Paran%C3%A1%20aumentou,permanecendo%20%C3%A0%20frente%20de%20Goi%C3%A1s%20e%20do.> Acesso em: 07/07/2024.

¹⁴¹ Tendo em vista a extensão da tabela, nosso objetivo com essas marcações foi facilitar a visualização dos dados.

Ademais, consideramos importante destacar o fato de que, das 57 instituições de ensino que alcançaram resultado igual ou superior às metas estipuladas para o Ideb de 2021, 31 foram efetivamente militarizadas após consulta à comunidade escolar, representando 54% do total. Portanto, a leitura e interpretação dessas informações evidenciam a indicação de escolas com rendimento elevado para comporem o Programa de Colégios Cívico-Militares, evidenciando a apropriação dos resultados produzidos pela escola pública.

Tabela 2 – Rendimento no Ideb (2021) das escolas selecionadas para consulta pública no segundo ciclo de militarização

Município	Escola	Meta EM	IDEB EM	Meta AF	IDEB AF
APUCARANA	ALBERTO SANTOS DUMONT, C E-EF M PROFIS	3,3	-	5,9	5
APUCARANA	JOSE DE ANCHIETA, C E PE-EF M PROFIS	4,6	4,7	5	5,3
APUCARANA	OSMAR GUARACY FREIRE, C E-EF M P	4,8	4,9	6,3	6,1
APUCARANA	POLIVALENTE C DOMINGOS SILVA, C E-EF MP	4,4	5,1	6,3	5,6
ARAPONGAS	ANTONIO RACANELLO SAMPAIO, C E-EF M	-	4,8	5,3	5,2
ARAPONGAS	IRONDI MANTOVANI PUGLIESI, C E-EF M	NC	NC	NC	NC
ARAPONGAS	JULIA WANDERLEY, E E PROFA-EF	NC	NC	6,1	6,3
CAMBIRA	ROSA D CALSAVARA, C E-EF M PROFIS	5	4,9	5,8	5,5
ALM TAMANDARE	ALBERTO KRAUSE, C E PROF-EF M	3,6	-	4,9	3,9
ALM TAMANDARE	FLORIPA TEIXEIRA DE FARIA, C E-EF M	4,3	4,2	5,4	4,9
ALM TAMANDARE	TANCREDO NEVES, C E-EF M PROFIS	4	4,2	5,8	4,8
ALM TAMANDARÉ	ROSA F JOHNSON, E E PROFA-EF	NC	NC	5,1	-
CAMPINA GDE SUL	IVAN F DO AMARAL FILHO, C E-EF M PROF	4	-	5,4	4,7
CAMPO MAGRO	EMILIA BUZATO, C E-EF M PROFIS	3,8	3,9	5,1	4,5
COLOMBO	HELENA KOLODY, C E-EF M PROF	4,2	-	5	4,9
COLOMBO	JOAO R DE CAMARGO, C E-EF M PROFIS	4,6	-	5,1	5
PINHAIS	DANIEL ROCHA, C E PROF-EF M PROFIS	4,3	-	5,8	5
PINHAIS	LEOCADIA B RAMOS, C E-EF M PROFIS N	4,1	-	5,5	4,8
PINHAIS	OSCAR J D P E SILVA, C E-EF M	NC	NC	5,5	5,3
PINHAIS	WALDE ROSI GALVAO, C E-EF M	4,6	-	5,8	5,1
PIRAQUARA	PLANTA DEODORO, C E-EF M	NC	NC	5	4,4
PIRAQUARA	VILA MACEDO, C E-EF M PROFIS	-	-	4,6	-
ARAUCARIA	ROCHA POMBO, C E-EF M	NC	NC	4,7	5,3
BALSA NOVA	JUVENTUDE DE SANTO ANTONIO, C E-EF M	4,2	-	5,8	4,9
CAMPO LARGO	DJALMA MARINHO, C E-EF M PROFIS	-	4,7	6,2	5
CAMPO LARGO	JOAO XXIII, C E-E F M	5	-	6,7	5,7
CAMPO LARGO	MACEDO SOARES, C E-EF M PROFIS	-	4,3	5,9	5,3
CONTENDA	MIGUEL FRANCO FILHO, C E-EF M PROFIS	3,7	4,4	6	4,7
FAZ RIO GRANDE	DECIO DOSSI, C E DR-EF M	-	-	5	-
S JOSE PINHAIS	ARNALDO JANSEN, C E PE-EF M PROF	4,9	4,8	5,6	5,4
S JOSE PINHAIS	GODOFREDO MACHADO, E E-EF	NC	NC	5,7	6,3

S JOSE PINHAIS	MARIA VIDAL NOVAES, E E-EF	NC	NC	5,3	5,3
S JOSE PINHAIS	SILVEIRA DA MOTTA, C E-EF M PROFIS	4,6	4,9	6,1	-
CAP L MARQUES	CARLOS A CAMARGO, C E-EF M PROFIS	4,3	5	6	5,8
CASCADEL	HUMBERTO A C BRANCO, C E MAL-EF M PROF	4,8	-	6,3	5,1
CASCADEL	JOSE A B ORSO, C E-EF M	4,7	-	5,9	5
CASCADEL	MARILIS F PIROTELLI, C E-EF M	4,3	-	5,6	6,1
CASCADEL	XIV DE NOVEMBRO, C E -EF M	-	3,7	5,8	4,8
CORBELIA	AMANCIO MORO, C E-EF M N PROFIS	-	-	5,9	5,2
RONDON	CASTRO ALVES, C E - EM PROFIS	4,6	4,7	NC	NC
TERRA BOA	LEO KOHLER, E E PROF-EF	NC	NC	6,1	5
BANDEIRANTES	NOBREGA DA CUNHA, C E-EF M	NC	NC	5,3	5,8
SERTANEJA	ANTONIO BITONTI, E E PROF-EF	NC	NC	5,1	5
CURITIBA	ALFREDO PARODI, C E-EF M PROFIS	-	4,4	5	4,5
CURITIBA	CRUZEIRO DO SUL, C E-EF M PROFIS	-	3,9	5,4	-
CURITIBA	GELVIRA CORREA PACHECO, C E-EF M	NC	NC	6,2	5
CURITIBA	GUIDO ARZUA, C E PROF-EF M PROFIS	4	4,8	5,3	5,2
CURITIBA	ISABEL L S SOUZA, C E PROFA-EF M PROFIS	4,5	4,9	4,8	4,9
CURITIBA	IVO LEAO, C E-EF M	4,1	4,6	5,2	5,9
CURITIBA	JAYME CANET, C E-EF M PROFIS	-	4,6	5,8	5
CURITIBA	JOAO LOYOLA, C E PROF-EF M	4,7	-	5,6	5,4
CURITIBA	JOAO PAULO I, C E PAPA-EF M PROFIS	3,8	5	5,5	-
CURITIBA	JOAO PAULO II, C E-EF M	4,4	4,7	5,8	4,9
CURITIBA	JOAO WISLINSKI, C E PE-EF M N	4,9	4,7	5,2	-
CURITIBA	JULIO MESQUITA, C E PROF-EF M PROFIS	-	-	6,3	-
CURITIBA	LAMENHA LINS, C E PRES-EF M PROFIS	-	4,9	NC	NC
CURITIBA	LUIZA ROSS, C E PROFA-EF M PROFIS	3,9	4,8	5,8	4,9
CURITIBA	LYSIMACO F COSTA, C E PROF-EF M	-	5,2	6,8	5,8
CURITIBA	MARIA MONTESSORI, C E-EF M	NC	NC	6,2	5,2
CURITIBA	MILTON CARNEIRO, C E-EF M PROFIS	-	4,6	4,8	4,6
CURITIBA	NATALIA REGINATO, C E-EF M PROFIS	4	-	5,5	4,6
CURITIBA	PILAR MATURANA, C E-EF M P	-	-	5,5	5,2
CURITIBA	PINHEIRO DO PARANA, C E-EF M PROFIS	5,1	5,2	5,5	5,6
CURITIBA	PROTASIO DE CARVALHO, C E-EF M PROFIS	3,9	-	5,3	5
CURITIBA	ROBERTO LANGER JUNIOR, C E-EF M PROFIS	4,7	4,8	5,6	5,1
CURITIBA	SANTA FELICIDADE, C E-EF M PROFIS	4,7	-	5,8	5,6
CURITIBA	SANTO ANTONIO, E E-EF	NC	NC	6,4	5,3
CURITIBA	SAO PAULO APOSTOLO, C E-EF M PROFIS	5,7	5,8	6,6	6
CURITIBA	TEOBALDO L KLETEMBERG, C E PR-EF M P	4,4	-	5	4,7
CURITIBA	XAVIER DA SILVA, C E DR-EF M PROFIS	-	-	5,4	5,1
CURITIBA	DIRCE C DO AMARAL, C E PROFA-EF M PROFIS	4,6	4,5	5,2	5,2
DOIS VIZINHOS	LEONARDO DA VINCI, C E-EF M N PROFIS	4,9	4,6	6,2	5,7
SALTO LONTRA	JORGE DE LIMA, E E-EF	NC	NC	6,2	5,8
FOZ DO IGUAÇU	ALMIRO SARTORI, C E-EF M PROFIS	-	-	5,3	5,6
FOZ DO IGUAÇU	AYRTON SENNA DA SILVA, C E-EF M N	4	-	5,3	5,5

	PROFIS				
FOZ DO IGUAÇU	CATARATAS DO IGUAÇU, C E-EF M PROFIS	4,2	4,8	5,3	5,7
FOZ DO IGUAÇU	JUSCELINO K DE OLIVEIRA, C E-EF M PROFIS	4	-	5,8	5,4
FOZ DO IGUAÇU	SANTA RITA, E E-EF	NC	NC	4,2	5,1
MEDIANEIRA	ARTHUR DA C SILVA, C E MAL-EF M PROFIS	-	-	5,8	4,8
FOZ DO IGUAÇU	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE C E-EF M	3,6	4,4	4,7	5,4
SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU	CE PRESIDENTE KENEDY	5,8	-	6,3	5,9
FRANC BELTRAO	EDUARDO VIRMOND SUPPLY, C E DR-EF M P	-	5,1	6,3	5,5
MARMELEIRO	MARMELEIRO, C E DE-EF M PROFIS	-	4,9	6,2	4,9
PLANALTO	JOAO ZACCO PARANA, C E-EF M PROFIS	4,6	4,5	5,9	5,7
GOIOERE	RIBEIRO DE CAMPOS, E E-EF	NC	NC	5,7	5,4
GUARAPUAVA	CESAR STANGE, C E-EF M	3,8	4,2	5,3	4,9
GUARAPUAVA	LENI MARLENE JACOB, C E PROFA-EF M PROF	-	4,5	5,2	5
IVAIPORA	ANTONIO DINIZ PEREIRA, C E-EF M PROFIS	-	4,2	5,6	5,2
MANOEL RIBAS	NEREU RAMOS, E E-EF	NC	NC	5	5,1
S PEDRO DO	IVAI VICENTE MACHADO, C E C-EF M	NC	NC	5,6	5,3
SAO JOAO IVAI	JOSE DE MATTOS LEAO, C E-EF M	NC	NC	4,9	4,8
ANDIRA	STELLA MARIS, C E-EF M	5	4	4,7	5
CAMBARA	CAROLINA LUPION, C E DONA-EF M	5,1	4,4	4,9	4,6
JACAREZINHO	ANESIO DE A LEITE, C E-EF M PROFIS	-	3,3	4,7	3,8
CANTAGALO	OLAVO BILAC, C E-EF M N PROFIS	4,3	4,4	5,5	5,2
DIAMANTE DO SUL	OSORIO DUQUE ESTRADA, C E-EF M	4,6	4,3	4,8	5
QUEDAS IGUAÇU	ALTO RECREIO, C E-EF M	-	-	5,1	4,6
S C M CASTELO	SANTOS DUMONT, C E-EF M	NC	NC	5,6	4,8
ALVORADA DO SUL	ANASTACIO CEREZINE, E E-EF	NC	NC	5,8	4,4
CAMBE	ANDREA NUZZI, C E MAESTRO-EF M PROFIS	4,1	4,4	5,6	5,4
CAMBE	ATTILIO CODATO, C E-EF M PROFIS	-	5,2	6,2	5,4
CAMBE	HELENA KOLODY, C E PROF-EF M	5,2	5,3	6,1	5,7
CAMBE	MANUEL BANDEIRA, C E-EF EM PROFIS	4,6	4,6	5,5	4,9
LONDRINA	CARLOS DE ALMEIDA, C E-EF M PROFIS	3,7	-	5,3	4,6
LONDRINA	CELIA MORAES DE OLIVEIRA, C E PROF-EF M P	4,9	5	5,8	5,7
LONDRINA	HEBER S VARGAS, C E PROF DR-EF M PROFIS	-	4,3	6	-
LONDRINA	HUGO SIMAS, C E-EF M PROFIS	4,5	5,1	6,2	-
LONDRINA	HUMBERTO P COUTINHO, C E-EF M PROFIS	-	4,6	5,7	5,1
LONDRINA	LUCIA B LISBOA, C E PROFA-EF M	-	4,4	5,1	5
LONDRINA	MARGARIDA B LISBOA, C E PROFA-EF M	-	-	5,5	5,8
LONDRINA	NILO PECANHA, C E-EF M PROFIS	-	5	6,1	5,9
LONDRINA	OLYMPIA M TORMENTA, C E PROF-EF M PROFIS	3,9	-	5,2	5,2
LONDRINA	PATRIMONIO REGINA, C E DO-EF M	-	4,9	5,9	5,6
LONDRINA	RINA M DE J FRANCOVIG, C E PROFA-EF M	NC	NC	5,4	4,9
LONDRINA	THIAGO TERRA, C E-EF M PROF	-	3,8	4,9	3,4

LONDRINA	WISTREMUNDO R P GARCIA, C E PE-EF M P	-	4,7	5,6	6
LONDRINA	JOAO RODRIGUES DA SILVA, C E PROF-EF M	NC	NC	6	5,8
LONDRINA	LAURO G DA V PESSOA, E E PROF-EF	NC	NC	4,9	5,3
LONDRINA	NEWTON GUIMARAES, C E PROF-EF M	5,5	5,6	7,2	6,4
LONDRINA	RIO BRANCO, C E BAR DO-EF M	5,3	5,8	6,2	6,2
ROLANDIA	LAURO P TAVARES, C E DR-EF M	4,3	4,3	5	5,5
FLORESTA	ARTHUR C E SILVA, E E PRES-EF	NC	NC	5,8	4,8
MANDAGUACU	FRANCISCO J PERIOTO, E E PROF-EF	NC	NC	5,4	5
PAICANDU	NEIDE BERTASSO BERALDO, C E-EF M PROFIS	3,9	4,4	6,3	5,7
SANTO INACIO	MANOEL F ALMEIDA, E E DR-EF	NC	NC	5,4	5,4
SANTA FE	CECILIA MEIRELES, E E-EF	NC	NC	5,9	4,9
MATINHOS	SERTAOZINHO, C E-E F M N PROFIS	-	4,7	5,3	5
PARANAGUA	REGINA M B DE MELLO, C E PROFA-EF M	NC	NC	6,1	4,9
PARANAGUA	VIDAL VANHONI, C E PROF-EF M	NC	NC	5,5	5,2
PARANAGUA	ROQUE VERNALHA, E E DR-EF	NC	NC	6	5,5
ALTO PARANÁ	AGOSTINHO STEFANELLO, E E-EF	NC	NC	5,3	4,6
TERRA RICA	CE SANTO INÁCIO DE LOYOLA	NC	NC	5,7	5,6
ITAPEJARA D'OESTE	ISIDORO DUMONT, E E IR-EF	NC	NC	6,5	5,7
PATO BRANCO	SAO JOAO BOSCO, C E-EF M PROFIS	4,7	4,2	5,5	5,5
CARAMBEI	JULIA WANDERLEY, C E-EF M PROFIS	4,1	4,3	6	4,9
CASTRO	NICOLAU BALTASAR, C E PE-EF M	4,1	3,9	5,7	5
PONTA GROSSA	ANA DIVANIR BORATTO, C E-EFM	-	4,2	5,4	4,1
PONTA GROSSA	BECKER E SILVA, C E PROF-EF M PROFIS	NC	5,1	5,5	4,9
PONTA GROSSA	CARLOS ZELESNY, C E PE-EF M	-	4,5	5,8	4,9
PONTA GROSSA	EDISON PIETROBELLI, C E PROF-EF M	NC	NC	5,3	5,6
PONTA GROSSA	EPAMINONDAS N RIBAS, C E DR-EF M PROFIS	-	4,4	5,8	5,1
PONTA GROSSA	KENNEDY, C E PRES-EF M PROFIS	-	4,4	5,7	5,3
PONTA GROSSA	LINDA S BACILA, C E PROFA-EF M PROFIS	-	4,8	6,1	5
PONTA GROSSA	NOSSA SRA DA GLORIA, C E-EF M	3,3	4,7	5,4	5
PONTA GROSSA	SANTA MARIA, C E-EF M	4,3	3,6	5,1	4,5
PONTA GROSSA	OSORIO, C E GAL-EF M	-	4,5	5,1	5,1
IMBAU	TANCREDO NEVES, C E PRES-EF M PROFIS	4,4	4,3	5,1	4,9
TELEMACO BORBA	JARDIM ALEGRE, C E-EF M PROFIS	3,8	4,1	4,7	5,1
SANTA HELENA	GRACILIANO RAMOS, E E-EF	NC	NC	5,7	5,7
TOLEDO	JOAO ARNALDO RITT, C E-EF M	5,5	5,1	6,3	6,1
TOLEDO	LUZS AUGUSTO M REGO, C E-EF M PROFIS	4,8	5,5	6	5,8
CRUZEIRO DO OESTE	ANCHIETA, C E-E F M N	4	4,2	5,7	5,2
TAPIRA	CASTELO BRANCO, C E PRES-EF M	NC	NC	5,4	5,6
S JOSE B VISTA	NEWTON SAMPAIO, E E-EF	NC	NC	5,9	6,2
WENCESLAU BRAZ	MIGUEL NASSIF MALUF, C E-EF M	NC	NC	5,7	5,5

Fonte: INEP (2021). Organizado pela autora.

No mais, retomando a questão das modificações na Lei, sobretudo às da Lei 21.327/2022, outro ponto a ser mencionado refere-se à redução das diretrizes presentes no PCCM, isto é, a retirada de incisos que impediam a seleção de estudantes por meio de teste seletivo, que tratavam da igualdade de acesso e permanência, da promoção humana e da superação das desigualdades escolares. Houve também a flexibilização da oferta das etapas e modalidades de ensino – fundamental médio e profissional – retirando a obrigatoriedade da escola cívico-militar de oferecê-las integralmente. Nesse sentido, a exclusão dessas partes do texto original da Lei 20.338/2020 são problemáticas, pois foram criadas brechas que podem servir à lógica de gestão por resultados e, conseqüentemente, tendem a aprofundar as desigualdades escolares na rede estadual paranaense. Por exemplo, buscando produzir bons indicadores nas escolas cívico-militares, a Secretaria de Educação – devido à retirada da proibição de teste seletivo no PCCM – pode começar a realizar testes para o ingresso de estudantes nessas escolas – como já acontece no modelo CPM – não ofertar modalidades que historicamente acolhem trabalhadores com baixo rendimento e/ou deixar de ofertar etapas de ensino que historicamente apresentam índices mais elevados de evasão e abandono – como é o caso do Ensino Médio – intensificando a exclusão e a negação de direitos para a juventude que não se enquadrar no perfil desejado por esse programa.

No que diz respeito à aprovação da comunidade escolar para a conversão das escolas em cívico-militares, o PCCM buscou organizar a estratégia de dotar a imposição de um “verniz democrático”. No entanto, segundo Catarina de Almeida Santos (2024) – professora da Universidade de Brasília (UNB), integrante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e uma das coordenadoras da Rede Nacional de Pesquisa sobre a Militarização da Educação (REPME) – pais, mães, educadores e estudantes não têm direito a voto para militarizar escolas públicas. De acordo com a pesquisadora, não é atribuição da comunidade escolar decidir acerca da implantação de modalidades de ensino, além disso, municípios e unidades da federação não tem poder decisório sobre o sistema de educação, em especial no que diz respeito à criação de modalidades de ensino. A autora ainda reforça que

essa é uma competência exclusiva da União, não cabendo aos municípios e unidades da federação esse tema¹⁴².

Além da questão da ilegitimidade da consulta à comunidade escolar, conforme denúncias do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (App Sindicato) presenciaram-se durante o processo de consulta à comunidade, em 2020 e 2023 – no primeiro e no segundo ciclo de militarização, uma série de irregularidades como a chamada “boca de urna” – quando há pessoas influenciando a votação na porta dos colégios eleitorais – práticas antissindicais e relatos de listas abertas para votação, causando constrangimento entre os participantes da consulta¹⁴³. Ademais, houve ainda o desacordo com a Lei Federal nº 9.709/1998¹⁴⁴ e a Constituição Estadual, que indicam que a convocação para esse tipo de votação – considerada como referendo – deve ocorrer somente após 30 dias da promulgação do ato administrativo relacionado com a consulta popular.

As situações descritas chamam a atenção para o estabelecimento de uma estratégia que visa aparentar um processo democrático, com o objetivo de construir um olhar positivo em relação ao programa, aos militares e suas ações, ocultando a ilegalidade da consulta e o uso de subterfúgios para forjar a militarização.

Como já mencionado, o segundo processo de militarização das escolas foi regulamentado pela Resolução nº 7.919/2023 e ocorreu por completo em menos de 30 dias, contrariando a legislação federal que regulamenta esse modelo de votação – cujo tema a ser votado é ilegal. Além disso, em reportagem publicada no portal de notícias Brasil de Fato (2023), membros das comunidades escolares que se manifestaram contrários à militarização enfrentaram perseguições e intimidações. Em uma ocasião descrita pelo jornal, uma senhora, mãe de uma estudante que foi aluna de uma escola militarizada em Curitiba, sofreu assédio moral e intimidações por denunciar situações de racismo vivenciadas por sua filha no modelo cívico-militar. Representantes desse colégio cívico-militar entraram em contato por telefone com a mulher e a intimaram para que se deslocasse até a escola e prestasse

¹⁴² Reportagem disponível em: <https://appsindicato.org.br/constituicao-nao-autoriza-comunidade-escolar-a-decidir-sobre-militarizacao-de-escolas-alerta-especialista/>. Acesso em: 18/06/2024.

¹⁴³ Notícia disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/consulta-comunidade-escolar-militarizacao-feita-as-presas-sem-informacoes/>. Acesso em: 03/08/2023.

¹⁴⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9709.htm. Acesso em: 03/08/2023.

esclarecimentos sobre as denúncias realizadas, mesmo não tendo mais vínculo nenhum com a instituição (BRASIL DE FATO, 2023).

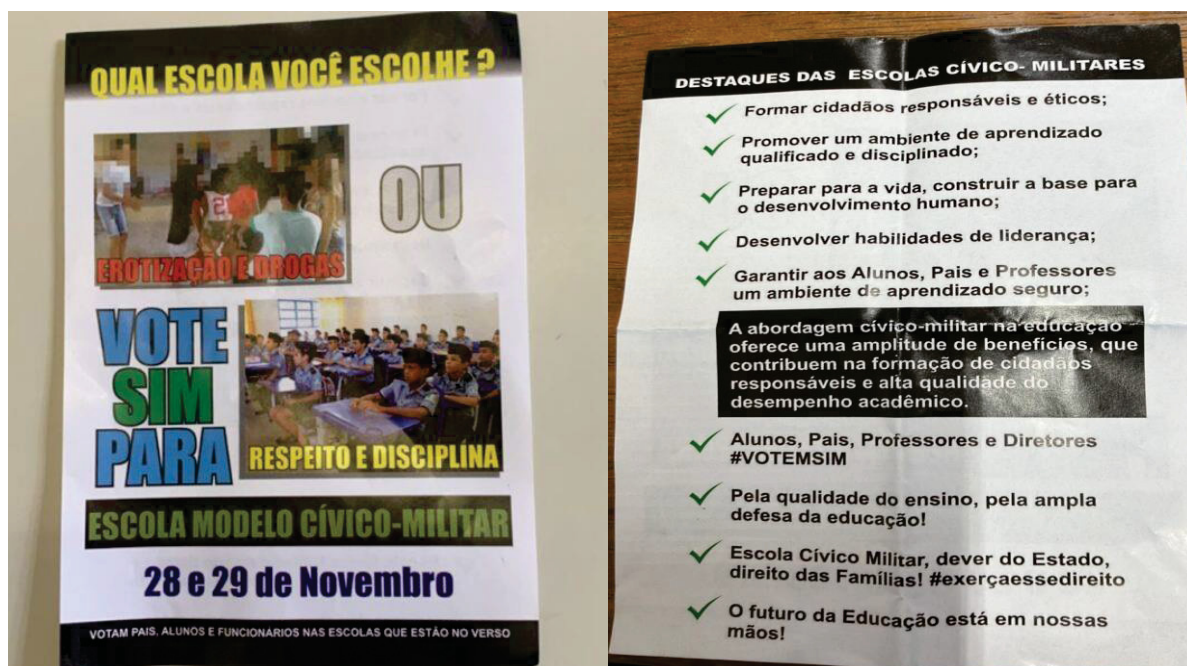
Em outro colégio estadual já militarizado desde 2020, em Toledo (PR), um professor relatou a entrada na direção da escola de um diretor que, ao mesmo tempo, é Policial Militar aposentado e professor da rede estadual, assumindo a direção no início de 2021. Segundo esse professor – que pediu para não ser identificado na reportagem – esse diretor não consegue fazer um debate educacional e declarou que sua presença é para atender o governo e não a comunidade (BRASIL DE FATO, 2023)¹⁴⁵.

No âmbito das ameaças e práticas antissindicaais, a Secretaria de Educação (SEED-PR) tentou por diversas vezes – durante o segundo período de consulta às comunidades escolares – obstruir a atuação do sindicato nas escolas selecionadas para a votação, evidenciando o caráter antidemocrático do processo. Houve situações de assédio moral por parte das Chefias dos Núcleos Regionais de Educação, que forçaram os diretores das escolas a pressionarem os educadores pela aprovação da militarização, como também a violação da liberdade de expressão, com casos de proibição da entrada de representantes do sindicato nos locais de votação com a justificativa de que era necessário garantir a lisura e imparcialidade do processo¹⁴⁶. Ao mesmo tempo, ocorreu a distribuição de material de propaganda apócrifo com campanha favorável à militarização nas portas das escolas que passaram pela consulta. Nesse material panfletado por grupos de extrema-direita, a escola pública de gestão democrática é associada a ideias vinculadas à “erotização e drogas”, enquanto que a escola cívico-militar é apresentada como o lugar do “respeito e da disciplina”. Nessa perspectiva, os profissionais da educação são vistos como inimigos, doutrinadores e incompetentes, os estudantes como potenciais marginais ou consumados e a escola pública como

¹⁴⁵ Reportagem disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/11/28/perseguições-e-ausencia-de-canais-de-dialogo-o-contexto-da-consulta-das-escolas-civico-militares-no-parana>. Acesso: 04/06/2024.

¹⁴⁶ Notícia disponível em: <https://appsindicato.org.br/escolas-civico-cilitares-ministerio-publico-do-trabalho-recomenda-que-governo-cesse-praticas-antissindicaais/>. Acesso: 13/06/2024.

um espaço corrompido, degenerado, cabendo aos militares a responsabilidade de instaurar a “ordem” nas escolas¹⁴⁷.



Fonte: App Sindicato (2023).

Imagem 01 – Material apócrifo (frente e verso) favorável à militarização das escolas no Paraná distribuído durante o segundo ciclo de militarização (novembro/2023) do Programa de Colégios Cívico-Militares.

Devido aos inúmeros casos de violações e irregularidades praticadas pelo governo estadual, a App Sindicato protocolou uma denúncia ao Ministério Público do Trabalho do Paraná (MTP-PR). O órgão emitiu parecer recomendando ao Executivo que se abstivesse de coagir trabalhadores e não impedisse a atuação do sindicato nas escolas¹⁴⁸. Mesmo assim, os abusos continuaram acontecendo, evidenciando a ânsia por parte do Estado em submeter e impor esse modelo de escola à população paranaense.

Nesse sentido, quanto às justificativas para a militarização das escolas, sob o ponto de vista de Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 11):

¹⁴⁷ Nos casos denunciados pela App Sindicato, os sujeitos que panfletaram esse material não possuíam relação com a escola, ou seja, não eram membros da comunidade escolar. Notícia disponível em: <https://appsindicato.org.br/mentiras-ameacas-e-intimidacao-sao-o-centro-da-campanha-de-grupos-radicalizados-para-tentar-aprovar-a-militarizacao-de-escolas-no-parana/>. Acesso em: 13/06/2024.

¹⁴⁸ Notícia disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/11/28/governo-do-pr-nao-deve-obstruir-atuacao-de-sindicato-em-consulta-sobre-escolas-civico-militares-recomenda-mpt>. Acesso em: 13/06/2024.

A transformação das escolas civis em cívico-militares tem sido justificada como medida para: i) atenuar altos índices de violência em áreas de periferia¹⁴⁹; ii) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas. A primeira justificativa parecer atribuir à escola pública uma nova missão, diferente daquela que a legislação educacional prescreve, o que configuraria desvio de finalidade. A segunda poderia ser uma justificativa plausível, apoiando-se no princípio da eficiência da administração pública, mas isso não se confirma [...].

Em relação ao PCCM, constamos a narrativa da presença do Ideb como norteador da política de militarização no estado. Ou seja, a conversão de escolas públicas regulares em cívico-militares é abordada por um discurso de qualidade atrelada a esse indicador. No entanto, destacamos nesse momento, no inciso II do art. 2 da Lei 21.327/2022 o entendimento do Programa de Colégios Cívico-Militares como um “[...] conjunto de ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada na rede pública estadual, por meio de uma gestão de excelência nas áreas pedagógica, administrativa e de atividades cívico-militares” (PARANÁ, 2022, Lei 21.327 – art. 2). Essa suposta “gestão de excelência” está pautada pelos índices das avaliações externas, em especial, o Ideb. Vale ressaltar ainda que o termo “gestão de excelência” compõe o discurso do mundo corporativo, sendo introduzido na gestão escolar pela dominação da lógica gerencial neoliberal nas escolas. Sobre isso, conforme Laval (2019, p. 76) “[...] as palavras não são neutras, nem mesmo quando querem ser técnicas, operacionais, descritivas”. Na perspectiva do autor, há uma monopolização progressiva do discurso pela ideologia neoliberal, isto é, houve uma mudança semiótica na escola, com o objetivo de alinhar a educação à subjetividade neoliberal, onde a educação é vista como um bem essencialmente privado, dotado de um valor econômico.

Verificamos, nesse sentido, que o que vem ocorrendo no Paraná não foge das realidades descritas pelos autores. A militarização e privatização das escolas, em conjunto com a crescente platformização do ensino são elementos de um processo mais amplo de submissão da educação pública, a sociedade brasileira como um todo à lógica neoliberal, impondo um modelo de educação tecnicista, seletivo e autoritário à juventude já tão estigmatizada diariamente.

¹⁴⁹ O argumento da militarização das escolas enquanto política de combate à violência é falacioso na medida em que desterritorializa esse fenômeno, pois não o compreende como resultado da exclusão social.

2.3.2.2 As denúncias de violência nas escolas cívico-militares

No art. 3 da Lei 20.338, que deu origem ao PCCM, o inciso III definia como um dos objetivos “[...] atuar no enfrentamento da violência e promover a cultura da paz no ambiente escolar”. Sobre isso, segundo Mônica Ribeiro da Silva (2020, p. 03):

[...] Uma das justificativas para a inserção de gestão cívico-militar em escolas públicas está em uma suposta capacidade de, por esse meio, combater a violência. Vale lembrar que a origem da violência está na sociedade, sobretudo nas profundas desigualdades sociais, o que atesta a impotência da militarização da escola diante de elementos que ultrapassam o espaço escolar. [...] ao colocar prioridade sobre escolas em comunidades pobres o Projeto de Lei relaciona indevidamente pobreza e violência e denota uma forma preconceituosa de se referir a pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, sobretudo aos/às jovens. [...] Há um evidente segregacionismo no Projeto de Lei.

Conforme apresentamos em outra seção desta pesquisa, o modelo de escola cívico-militar constitui – no âmbito do discurso – uma medida de segurança pública preventiva. No entanto, na realidade, de acordo com Cabral (2018), a militarização das escolas fortalece a militarização da vida social, servindo como “[...] mecanismo de controle das classes subalternas, sobretudo aquelas moradoras das periferias das metrópoles” e compondo o que o autor chama de “parte da programática neoliberal” (CABRAL, 2018, p.32).

Nesse aspecto, há – ao analisarmos reportagens e notícias veiculadas sobre o PCCM no Paraná – um contraste entre os objetivos do programa e a realidade. Mesmo prometendo promover a cultura da paz no ambiente escolar, ocorreram denúncias de assédio, ameaça e violência a estudantes por parte de monitores e diretores de escolas que foram militarizadas. Além disso, houve também casos de violência, assédio, apologia ao nazismo e racismo entre professores e estudantes dessas instituições, demonstrando que a militarização não impediu situações dessa natureza, pois, segundo Beisiegel (2006, p. 24), “[...] a escola apresenta-se como local de encontro de todos os setores da população e como campo de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva na sociedade moderna”. Nessa perspectiva, segundo Cabral (2018), a violência nas escolas brasileiras conforma-se como uma extensão daquela presente na sociedade contemporânea, ou seja, do ponto de vista do autor, as instituições escolares expressam as crises e desigualdades advindas do contexto social em que estão territorializadas.

Para ilustrar a discussão levantada, apresentamos no Quadro 6 a seguir – em ordem cronológica – as denúncias de violências sofridas por membros da comunidade escolar nos colégios cívico-militares do estado. Além de situações de racismo, percebemos a recorrência de casos de assédio, abuso de poder e agressão, sobretudo dos militares em relação aos estudantes, o que evidencia a contradição entre o que é defendido e as práticas educacionais efetivadas no chão da escola e o evidente despreparo de tais profissionais para atuarem nas instituições educacionais.

Quadro 6 – Denúncias de casos de violência, assédio e abuso de poder nos colégios cívico-militares do Paraná em ordem cronológica

Data da Notícia	Local de Ocorrência (Município/Instituição Escolar do Paraná)	Manchete Veiculada
30/08/2021	Francisco Beltrão/ Escola não identificada	Policial da reserva é preso suspeito de cometer crimes contra alunos de colégio cívico-militar no Paraná ¹⁵⁰ .
10/09/2021	Imbituva/ Escola não identificada	Policiais militares aposentados são suspeitos de ameaçar e agredir adolescente ¹⁵¹ .
24/09/2021	Curitiba/ Escola não identificada	Vídeo mostra estudantes fazendo atividades com simulacros de armas de fogo em escola cívico-militar em Curitiba ¹⁵² .
29/09/2021	Guarapuava/ Colégio Estadual Cívico-Militar Manoel Ribas	Direção de Colégio Cívico-Militar de Guarapuava tenta obrigar aluno a cortar o cabelo ¹⁵³ .
20/10/2021	Ponta Grossa/Colégio Cívico-Militar Frei Doroteu de Pádua	Professor é acusado de assediar alunas em colégio cívico-militar em Ponta Grossa ¹⁵⁴ .
19/11/2021	Curitiba/ Colégio Estadual Cívico-Militar Sebastião	Adolescente negra é ameaçada de morte e sofre injúria racial

¹⁵⁰Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2021/08/30/policial-da-reserva-e-preso-suspeito-de-cometer-crimes-contra-alunos-de-colegio-civico-militar-no-parana.ghtml>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵¹Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/policiais-militares-aposentados-sao-suspeitos-de-ameacar-e-agredir-adolescente/>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵²Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/09/24/video-mostra-estudantes-fazendo-atividade-comsimulacros-de-armas-de-fogo-em-escola-civico-militar-em-curitiba.ghtml>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵³Disponível em: <https://appsindicato.org.br/direcao-de-colegio-civico-militar-de-guarapuava-ameaca-expulsar-aluno-por-corte-decabelo/#:~:text=Bernardo%20tem%20cabelo%20comprido%20desde,cabelos%20ou%20sair%20da%20escola>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵⁴Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/professor-investigado-em-ponta-grossa-ja-respondeu-por-crime-de-assedio-sexual>. Acesso em: 05/07/2023.

	Saporski	em colégio cívico-militar de Curitiba ¹⁵⁵ .
06/01/2022	Paranavaí/ Colégio Estadual Cívico-Militar Silvio Vidal	MP-PR investiga suspeita de assédio sexual contra alunas em colégio militar de Paranavaí ¹⁵⁶ .
02/05/2022	Apucarana/ Colégio Estadual Cívico-Militar Padre José Canale	Polícia investiga assédio sexual em colégio cívico-militar de Apucarana ¹⁵⁷ .
07/07/2022	Rolândia/ Colégio Estadual Cívico-Militar Professor Francisco Villanueva	Monitor é afastado após dar 'gravata' em aluno em colégio cívico-militar do Paraná ¹⁵⁸ .
02/03/2023	Curitiba/ Colégio Estadual Cívico-Militar República Oriental do Uruguai	Aluna com cabelo pintado é ameaçada por direção de escola cívico-militar no Paraná ¹⁵⁹ .
09/10/2023	Arapongas/ Colégio Estadual Cívico-Militar Marques de Caravelas	Alunos se fantasiam de nazistas em atividade de escola cívico-militar do Paraná ¹⁶⁰ .
15/02/2024	Apucarana/ Colégio Estadual Cívico-Militar Polivalente Carlos Domingos Silva	Militar faz ataque machista contra professora e dirigente da APP em escola cívico-militar de Apucarana Violência de gênero: policial falou que professora com mais de 30 anos de carreira é "acéfala" e "tem conhecimento raso", mas ficou em silêncio quando questionado por outro professor ¹⁶¹ .
15/02/2024	Não identificado	"Parece uma prisão": estudantes denunciam práticas abusivas em escolas cívico-militares no Paraná Proibidos de ser quem são, ameaçados de punição e expulsão, estudantes denunciam violação de direitos e acusam governo de mentir para convencer

¹⁵⁵Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/11/19/adolescente-negra-e-ameacada-de-morte-e-sofre-injuria-racial-em-escola-civico-militar-de-curitiba.ghtml>. Acesso em: 05/07/2023.

<https://oglobo.globo.com/brasil/apos-ataques-racistas-jovem-de-14-anos-ameacada-em-escola-no-pr-vou-te-matar-preta-desgracada-25281233>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2022/01/06/mp-pr-investiga-suspeita-de-assedio-sexual-contr-alunas-em-colegio-militar-de-paranavai.ghtml>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵⁷Disponível em: <https://tnonline.uol.com.br/noticias/apucarana/policia-investiga-assedio-sexual-em-colegio-de-apucarana-639399?d=1>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵⁸Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2022/07/07/video-monitor-e-afastado-apos-dar-gravata-em-aluno-de-colegio-civico-militar-do-parana.ghtml>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁵⁹Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/03/02/aluna-com-cabelo-pintado-e-ameacada-por-direcao-de-escola-civico-militar-no-parana#:~:text=%E2%80%9CContem%20um%20sargento%20que%20integra,trocar%20de%20escola%E2%80%9D%2C%20diz>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁶⁰Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/alunos-se-fantasiam-de-nazistas-em-atividade-de-escola-civico-militar-do-parana/>. Acesso em: 05/07/2023.

¹⁶¹Disponível em: <https://appsindicato.org.br/militar-faz-ataque-machista-contr-professora-e-dirigente-da-app-em-escola-civico-militar-de-apucarana/>. Acesso em: 03/07/2024.

		comunidade a votar em modelo cívico-militar ¹⁶² .
20/02/2024	Curitiba/ Colégio Estadual Cívico-Militar Jayme Canet	Homem agride estudantes e militar diz que faria o mesmo: Um homem branco agrediu dois estudantes menores de idade em frente à escola com soco e empurrões. A gravação mostra que o agressor agiu com extrema violência, intimidando e ameaçando outros(as) alunos(as) ¹⁶³ .
22/02/2024	Cambé/ Colégio Estadual Cívico-Militar Maestro Andrea Nuzzi	Vídeo: briga termina com tiro na saída de escola cívico-militar de Cambé ¹⁶⁴ .
23/02/2024	Apucarana/ Colégio Estadual Cívico-Militar Polivalente Carlos Domingos Silva	Na capital do boné, é proibido estudar de boné: outro vídeo recebido pela APP nesta sexta-feira mostra um monitor militar impedindo a entrada de um estudante no Colégio Polivalente Carlos Domingo Silva, o Premen de Apucarana. O motivo: o(a) aluno(a) está usando um boné, acessório vedado no manual das escolas cívico-militares ¹⁶⁵ .
29/02/2024	Não identificado	Estudante negro sofre racismo em colégio cívico-militar do Paraná por corte de cabelo. Segundo o boletim de ocorrência, o militar que atua como monitor na unidade teria afirmado que o estudante “seria confundido com um bandido” se não cortasse o cabelo ¹⁶⁶ .
16/03/2024	Toledo/ Escola não identificada	Assédio moral em escola cívico-militar é reflexo do neofascismo na educação, afirma pesquisador. Docente entrou com ação na justiça que condenou o Estado a lhe pagar indenização por danos morais ¹⁶⁷ .

Fonte: notícias e reportagens veiculadas pelos meios de comunicação entre jan/2021 e jul/2024. Quadro organizado pela autora.

¹⁶² Disponível em: <https://appsindicato.org.br/parece-uma-prisao-estudantes-denunciam-praticas-abusivas-em-escolas-civico-militares-no-parana/>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶³ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/casos-de-violencia-explodem-em-civico-militares-do-parana-militares-lavam-as-maos-ou-apoiam-agressores/>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶⁴ Disponível em: <https://temlondrina.com.br/regiao/video-briga-termina-com-tiro-na-saida-de-escola-civico-militar-de-cambe/>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶⁵ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/casos-de-violencia-explodem-em-civico-militares-do-parana-militares-lavam-as-maos-ou-apoiam-agressores/>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶⁶ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶⁷ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/03/16/assedio-moral-em-escola-civico-militar-e-reflexo-do-neofascismo-na-educacao-afirma-pesquisador>. Acesso em: 03/07/2024.

Das 18 denúncias apresentadas, uma não foi especificada – pela carência de informações disponibilizadas nos meios de comunicação – 06 podem ser consideradas como situações de assédio moral e abuso de poder, 05 como casos de agressão e/ou apologia à violência, 03 de assédio sexual e 03 de racismo. É a partir desse contexto que questionamos a competência e o preparo educacional do manejo da escola nesse modelo pelos militares.

Quadro 7 – Número de denúncias de violências sofridas por membros da comunidade escolar nos colégios cívico-militares

OCORRÊNCIAS	Nº DE CASOS
Assédio moral e/ou abuso de poder	06
Agressão e/ou apologia à violência	05
Assédio sexual	03
Racismo	03
Não especificado	01

Organizado pela autora.

Após a sucessão de episódios como os citados, a já mencionada Lei 21.327/2022, alterou dispositivos na composição da Equipe Diretiva, passando a ser formada integralmente por funcionários do Quadro Próprio do Magistério (art. 3) e restringindo o porte de armas e o uso de fardas por parte dos agentes militares no interior das escolas do programa (art. 16). Além disso, a Advocacia Geral da União (AGU), em meados de abril de 2024, declarou a inconstitucionalidade do modelo de escola cívico-militar. Segundo reportagem veiculada pelo portal de notícias Brasil de Fato (2024):

Este posicionamento foi apresentado em um parecer encaminhado ao Supremo Tribunal Federal (STF) como parte de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) movida por partidos políticos como PT, PSOL e PC do B. A lei estadual que implementou esse modelo de ensino foi questionada por não estar alinhada com a legislação educacional nacional. A história desse embate remonta a 2020, quando o Paraná adotou o formato cívico-militar, seguindo um decreto nacional de Jair Bolsonaro, ainda em 2019. No entanto, em julho de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o programa a nível federal, o que embasou o parecer da AGU. Apesar dos esforços para defender os resultados positivos do modelo, os relatos vindos das escolas pintam um quadro diferente. Além das questões constitucionais, denúncias de abuso de autoridade, casos de racismo e desperdício de recursos públicos têm sido frequentes. Um dos problemas mais sérios é a imposição de regras estéticas consideradas abusivas pelos estudantes. Desde a proibição de piercings até a obrigatoriedade de um corte de cabelo específico, o ambiente escolar tem

sido descrito como uma "prisão" por alguns alunos e pais (BRASIL DE FATO, 2024, s.p.¹⁶⁸).

A declaração de inconstitucionalidade e as constantes alterações dos instrumentos legais, em especial as relatadas anteriormente, reafirmam as fragilidades desse modelo e, de forma indireta que os funcionários devidamente concursados são os profissionais que efetivamente possuem formação e profissionalidade para atuar nos processos educativos.

2.3.2.3 As ilegalidades quanto à atuação dos militares e violações dos direitos dos professores

No que diz respeito à atuação de militares estaduais inativos para fins educativos, Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) argumentam, a partir do chamado “princípio da finalidade pública”, que a administração deve atuar para alcançar a finalidade pública definida pela lei. Nessa lógica, segundo o art. 144 da Constituição Federal de 1988, a administração de escolas públicas não compõe as competências das polícias e dos bombeiros. Além disso, de acordo com a legislação estadual – Lei 16.575/2010 (art. 1 e art. 2) – a Polícia Militar do Paraná, enquanto força auxiliar e de reserva do Exército, organizada com base na hierarquia e na disciplina, destina-se a:

Preservação da ordem pública, à polícia ostensiva, à execução de atividades de defesa civil, além de outras atribuições previstas na legislação federal e estadual. [...] Art. 2º. Compete à Polícia Militar, além de outras atribuições estabelecidas em leis peculiares ou específicas: I - exercer com exclusividade a polícia ostensiva, fardada, planejada pela autoridade policial-militar competente, ressalvadas a competência das Forças Armadas, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a preservação da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos; II - atuar preventivamente, como força de dissuasão, e repressivamente, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas; III - atender à convocação, inclusive mobilização, do Governo Federal; IV - realizar serviços de busca, salvamento, prevenção e combate a incêndio; V - executar as atividades de defesa civil; VI - exercer a polícia judiciária militar estadual; VII - fornecer, mediante solicitação ou ordem judicial, força policial-militar, em apoio ao Ministério Público e ao Poder Judiciário; VIII - garantir o exercício do poder de polícia dos órgãos e entidades públicas, na forma da lei; IX - executar missões de honra, guarda, assistência militar, segurança e transporte de dignitários; X - estabelecer normas relativas à atividade de polícia ostensiva (PARANÁ, 2010, LEI 16.575¹⁶⁹).

¹⁶⁸ Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/04/12/escolas-civico-militares-passam-por-questionamentos-da-agu-denuncias-e-desgastes-no-parana>. Acesso em: 03/07/2024.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56275>. Acesso em: 09/07/2024.

Igualmente à legislação federal, não há, entre as competências da Polícia Militar do Paraná na legislação estadual, a atuação em escolas públicas. Podemos constatar, desse modo, um evidente desvio de função que se configura como inconstitucional, pois há uma desconformidade das atribuições do órgão de segurança pública em relação à educação. Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) ainda questionam: “[...] sem respaldo legal, com desvio de finalidade, com desvio de função, como uma proposta pode ser considerada eficiente?” (IDEM, 2019, p.12). Nessa linha de raciocínio, sob o ponto de vista de Teixeira (2016, p. 60-62):

Constitucionalmente, devemos fazer uma segunda pergunta: pode militar ser escola? Essa é uma outra pergunta. Então, saímos do artigo 206 da Constituição, que dispõe sobre educação, e vamos para o artigo 144, que dispõe sobre segurança pública. E o artigo 144 da Constituição é cristalino. No parágrafo quinto o artigo 144 fala sobre a polícia militar, e ele fala o que ela pode e o que ela não pode fazer. E o que ela pode fazer? Duas coisas: I) manutenção da lei e da ordem e; II) policiamento ostensivo. Mais nada. E investigação? Polícia Civil e Polícia Federal. E Rodovia Federal? Polícia Rodoviária Federal. E Ferrovia? Polícia Ferroviária. A polícia militar só pode fazer estas duas coisas no nosso ordenamento jurídico. [...] Insisto: qual é o artigo da Constituição que permite à PM gerir escolas? Como qualquer cidadão bem informado sabe, se a Constituição não autoriza uma instituição a fazer algo, mas esgota suas atribuições taxativamente (como faz no art. 144, parágrafos quarto e quinto), qualquer conduta excedente ou alheia às determinações constitucionais se revela abusiva.

Outrossim, a ingerência dos militares nas escolas viola o art. 61 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o qual define quem está habilitado e legalmente autorizado ao trabalho no ensino, no caso, os professores e os trabalhadores da educação com habilitação específica. Tal medida é, portanto, inconstitucional e representa um retrocesso na implementação dos princípios da valorização do magistério. Para Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p.10), o princípio da valorização dos profissionais da educação é ameaçado, pois são sujeitados às normas de organização militar, interferindo na liberdade de expressão e associação dos professores, somado a isso, fica subentendido que a formação de professores é desnecessária na gestão escolar. O que a realidade e as pesquisas têm evidenciado é que existem saberes específicos da docência inerentes à atuação nas escolas que são fundamentais no trabalho em sala de aula.

Ao analisarmos as diretrizes do programa estadual de militarização, verificamos no art. 6 da Lei 21.327/2022 o seguinte contexto: os professores que possuem lotação nas instituições de ensino cívico-militares têm os seus direitos assegurados. Entretanto, não são aceitas novas lotações nessas instituições. Ou

seja, a presença desses dispositivos significa, na realidade, que professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, concursados com estabilidade, perdem o direito de solicitar a fixação de lotação nesses estabelecimentos. Portanto, para o preenchimento das vagas nessas escolas há a preferência explícita por professores indicados pela chamada “Ordem de Serviço”¹⁷⁰ ou então por professores temporários, sem vínculo empregatício de longo prazo e, consequentemente, sem estabilidade na profissão. Tal situação debilita ainda mais as condições de trabalho destes profissionais, pois este direito – conhecido como Processo de Remoção¹⁷¹ – garante ao professor a opção de escolha pelo local onde prefere trabalhar. Além do mais, expõe o caráter autoritário do PCCM, na medida em que tem o objetivo de sujeitar os profissionais da educação às normas militares nessas instituições. Nesse sentido, os professores temporários – pela sua condição de trabalho precarizado – podem ser coagidos com maior facilidade e possuem menor poder de contrapor o protocolo vigente nas escolas militarizadas. Eis uma estratégia autoritária que fica explícita no processo de contratação estabelecido.

Para ilustrar essa conjuntura, na distribuição de aulas do início do ano letivo de 2023, foi relatado à APP Sindicato, por parte de educadores, a exigência de assinatura de um termo de ciência e concordância fornecido pelos colégios cívico-militares, condicionando o suprimento das aulas à assinatura desse documento¹⁷².

Retomando a discussão referente ao papel dos militares da reserva na educação pública paranaense, esse aspecto influenciou até mesmo no levantamento das escolas que iriam compor o programa durante o primeiro ciclo de militarização. Houve, segundo Joselita Silva (2022), uma reconfiguração política das diretrizes do PCCM para que a seleção das escolas fosse em regiões e municípios que possuíam maior quantidade de militares inativos aptos a atuarem no PCCM – apesar desse fato não constar na lei estadual. Cabe ressaltar que, apesar dessa manobra, a

¹⁷⁰ É uma concessão da Seed-PR, por tempo determinado, ao servidor que necessita estar em exercício em instituição de ensino diferente de sua lotação. Ela é deferida desde que sejam obedecidos os critérios estabelecidos em Instrução Normativa própria e haja disponibilidade de vagas que não sejam de substituição. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Ordem-de-Servico>. Acesso em: 08/08/2023.

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Remocao#:~:text=A%20Remo%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20processo,lota%C3%A7%C3%A3o%2C%20desde%20que%20exista%20vaga>. Acesso em: 08/08/2023.

¹⁷² Disponível em: <https://appsindicato.org.br/escolas-civico-militares-termo-de-ciencia-nao-e-necessario-para-suprimento-de-aulas/>. Acesso em: 08/08/2023.

Secretaria Estadual de Educação encontrou dificuldades em ocupar as vagas destinadas aos militares inativos, devido, em primeiro lugar, pela baixa procura nas inscrições e, em segundo lugar, pelo baixo percentual de pessoas aptas a comporem o programa. Dessa maneira, em 2021, primeiro ano de implementação da militarização, somente 103 das 197 escolas militarizadas tinham diretores e monitores militares (SILVA J., 2022). Silva J. (2022) ainda complementa que em setembro de 2021 esse número diminuiu ainda mais, de 103 para 66, pois trinta e sete unidades cívico-militares foram obrigadas, por determinação judicial, a remover os policiais participantes do PCCM. Segundo a autora:

A irregularidade aconteceu porque policiais militares foram autorizados a trabalhar em cidades para as quais não tinham sido selecionados, ou então porque haviam se inscrito para a função de monitor e foram promovidos para diretor, o que precisou ser corrigido quando os candidatos reprovados entraram com mandado de segurança (SILVA, J., 2022, p.142).

Nesse sentido, com a finalidade de preencher o quadro de militares da reserva nas escolas, como também de aumentar o interesse na participação do programa, em novembro de 2021, a partir da Lei 20.771/2021¹⁷³, foi criada a denominada “Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar” (GESICM), limitando a atuação dos policiais à coordenação e execução das atividades cívico-militares e aumentando o valor da gratificação para os monitores, de R\$ 3.000,00 para R\$ 3.500,00¹⁷⁴ mensais.

A respeito disso, Silva J. (2022, p.146) afirma:

Com essa alteração na nomenclatura o governo Ratinho Junior visava se adequar às normativas tributárias nacionais [...] e com a alegação do governo que isso não acarretaria aumento de despesa, uma vez que a mesma já havia sido autorizada pelo Decreto Estadual nº 6.273, de novembro de 2020, cujo valor máximo autorizado para essa demanda era de R\$ 30.324.000,00 ao ano e a proposta apresentada custaria aos cofres públicos R\$ 29.820.000,00. É importante refletir que esse valor de aproximadamente 30 milhões anuais, saiu da pasta da educação para custear a gratificação de policiais (SILVA, J. 2022, p.146).

¹⁷³Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20771-2021-parana-cria-a-gratificacao-especial-pelo-servico-do-inativo-dos-integrantes-do-colegio-civico-militar-e-altera-dispositivos-das-leis-n-17169-de-24-de-maio-de-2012-n-19-130-de-25-de-setembro-de-2017-e-n-20-338-de-6-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 10/08/ 2023.

¹⁷⁴Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Sancionada-lei-que-ajusta-funcao-e-remuneracao-de-militares-nas-escolas-civico-militares>. Acesso em: 10/08/2023.

Não obstante, em meados de julho de 2023 foi aprovado o Projeto de Lei 556/2023¹⁷⁵, alterando a Lei 20.771/2021 que dispõe sobre a GESICM. Com a aprovação, a gratificação especial passou de R\$ 3.500,00 para R\$ 5.500,00, representando um aumento de 57% no valor da benesse. No texto apresentado à ALEP, como justificativa, o governador Ratinho Jr. declarou:

A proposta legislativa visa reajustar os valores percebidos pelos militares que atuam como diretores e monitores nos Colégios Cívico-Militares do Paraná, integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV, com o objetivo de valorizar os profissionais atuantes e, assim, evitar possíveis desligamentos, tendo em vista a importância do Programa Cívico-Militar no desenvolvimento de uma educação de qualidade no âmbito estadual. Dentre as diversas atividades que são desenvolvidas pelos militares, destacam-se o caráter pedagógico, que envolve a organização do espaço e do tempo das aulas ministradas, bem como o auxílio no acompanhamento da vida escolar do estudante, contribuindo para a melhoria na aprendizagem e na redução da evasão de alunos (PARANÁ, PL 556/2023, p.07).

Segundo a declaração de despesa do próprio projeto de lei (PARANÁ, 2023, p.05), o impacto financeiro desse benefício está estimado em R\$ 34.320.000,00 para 2023, R\$ 51.480.000,00 para 2024 e novamente R\$ 51.480.000,00 para 2025, totalizando R\$ 137.280.000,00 em três anos.

A App Sindicato realizou duras críticas em relação a esse aumento no valor do benefício aos militares, uma vez que, um mês antes, houve a aprovação do Projeto de Lei 532/2023, com a implementação de apenas 13,25% de recomposição salarial para os professores e irrisórios 5,79% para os agentes educacionais e os professores aposentados sem paridade¹⁷⁶, referentes à Data Base e ao Piso do Magistério. Vale destacar que no início de 2022 a defasagem salarial dos servidores públicos estaduais alcançou 30% (APP-Sindicato, 2022, s.p¹⁷⁷), demonstrando que mesmo após o reajuste, o problema da defasagem salarial permanece. Em outras palavras, é importante destacar que foi deixado de investir no reajuste dos próprios

¹⁷⁵Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCd=113622&tipo=I. Acesso em: 10/08/2023.

¹⁷⁶Disponível em: <https://appsindicato.org.br/assembleia-aprova-reajustes-com-emenda-que-mantem-maio-como-mes-de-referencia-da-data-base/>. Acesso em: 10/08/2023.

¹⁷⁷Disponível em: [https://appsindicato.org.br/defasagem-salarial-dos-servidoresas-estaduais-chegou-a-3472-em-2021/#:~:text=Reajuste%20de%203%25%20em%20janeiro,tabela%20salarial%20ainda%20%C3%A9%20incerto.&text=A%20defasagem%20salarial%20dos\(as,72%25%20no%20final%20de%202021](https://appsindicato.org.br/defasagem-salarial-dos-servidoresas-estaduais-chegou-a-3472-em-2021/#:~:text=Reajuste%20de%203%25%20em%20janeiro,tabela%20salarial%20ainda%20%C3%A9%20incerto.&text=A%20defasagem%20salarial%20dos(as,72%25%20no%20final%20de%202021). Acesso em: 10/08/2023.

servidores da área educacional, a fim de possibilitar o financiamento da militarização das escolas.

O sindicato da categoria salienta ainda a violação do princípio da isonomia entre as instituições escolares, pois o valor de R\$ 5.500,00 de gratificação aos militares inativos dos colégios cívico-militares equivale ao salário-base de cerca de quatro funcionários de escola (Agente Educacional I) e ultrapassa o Piso Nacional e Estadual dos Professores, de R\$ 4.420,55¹⁷⁸ para 40 horas semanais de trabalho.

Ademais, dois exemplos notórios dessa política de violação do princípio da isonomia foram o aporte financeiro destinado às instituições de ensino do PCCM para a aquisição e distribuição de uniformes escolares aos estudantes e o próprio recebimento da Gratificação Especial (GESICM) por parte dos militares inativos do Estado.

Segundo Silva J. (2022), as despesas iniciais com o programa corresponderam à aproximadamente R\$ 65.000.000,00, sendo “[...] pouco mais de quarenta milhões para a compra de uniformes escolares e pouco mais de vinte milhões para o pagamento de diárias para os policiais” (SILVA J., 2022, p.146). A autora acrescenta:

Esse aporte financeiro ficou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, não havendo nenhum apoio financeiro da Secretaria de Segurança Pública e nenhum planejamento de investimentos semelhantes para as demais escolas estaduais. Ressalta-se que essa diferenciação no aporte financeiro para instituições públicas pode criar maiores desigualdades dentro da própria rede, conforme aconteceu em outros estados brasileiros como Piauí e Amapá (Silva, 2022, p.147).

Ainda em relação à compra dos uniformes escolares, de acordo com informações obtidas pelo Portal de Notícias Terra¹⁷⁹ (2021, s.p.), foi a primeira vez que o governo paranaense abriu licitação para fornecer uniformes à rede estadual. Anteriormente à militarização, o dever de adquirir as vestimentas escolares recaía sobre os familiares. À vista disso, Silva J. (2022, p.149) traz elementos importantes:

¹⁷⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/06/26/governo-propoe-a-alepreajustede579percent-a-servidores-aumento-do-piso-dos-professores-e-reestruturacao-de-carreiras-veja-listadepropostas.ghtml>. Acesso em: 11/08/2023.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/governo-do-parana-entrega-uniforme-rasgado-em-escolas-civico-militares,5685491024d8b230344abbceeffb59eee2szfu0i.html>. Acesso em: 15/08/2023.

Em relação à aquisição dos uniformes escolares, a Secretaria de Estado da Educação informou em suas páginas oficiais que em 2021 foram investidos R\$ 45.643.025,00 de reais para a aquisição de 125 mil kits de uniforme escolar composto por camiseta, abrigo e moletom, com farda, calça-farda, jaqueta tactel e boina. Com isso, os gastos informados em 2020 que seriam de 65,5 milhões por ano, chegaram a 75,5 milhões em 2022, valores esses que deveriam ser investidos em todas as escolas estaduais, mas que beneficiaram apenas militares, havendo assim, o nítido desvio de recursos da educação. A aquisição das vestimentas foi feita em meio a denúncias de irregularidades no processo de licitação.

Além de corroborar com a política de exclusão nas escolas públicas, entendemos que a doação de vestimentas aos estudantes trata-se de uma estratégia do governo estadual para influenciar a opinião pública a apoiar o PCCM. Por essa razão, o sindicato da categoria – no ano de 2023 – em campanha contra a ampliação da militarização no estado, elencou seis motivos para a comunidade escolar se posicionar contrária à conversão das escolas¹⁸⁰. Entre as premissas, ressaltamos a seguinte: “[...] não troque a autonomia da sua escola por uniformes”. Nessa, a APP argumenta:

O programa de escolas cívico-militares do Estado não prevê novos investimentos em obras ou equipamentos. O único gasto extra, além da gratificação para militares na reserva, são os uniformes de qualidade questionável. Já a escola se torna integral e perde o ensino noturno, se houver. A direção também passa a ser indicada, sacrificando a autonomia e a gestão democrática (APP SINDICATO, 2023, s.p.).

No mais, no que se refere à Gratificação Especial (GESICM), há claramente a estruturação de uma política de privilégios ao militares, uma vez que recebem em conjunto com este valor a própria aposentadoria, pois são servidores inativos da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Paraná.

2.3.2.4 O PCCM e o fim da gestão democrática nas escolas

Sublinhamos entre as normativas do PCCM o fim da gestão democrática: os artigos 10 e 11 da Lei 21.327/2022 preveem a cessação da consulta à comunidade para a designação da Equipe Diretiva a administrar as escolas. A saber:

Art. 10. São diretrizes do Programa dos Colégios Cívico-Militares do Paraná: [...] II - a gestão e organização do trabalho escolar pautadas na gestão pedagógica eficiente, conduzida por professor efetivo da SEED, e gestão das atividades cívico-militares conduzida por militares do CMEIV. Art. 11. Compete à SEED: [...] XIII - nomear e determinar o afastamento dos integrantes do CMEIV, bem como do Diretor e do Diretor Auxiliar; XIV - aquisição dos uniformes para os profissionais e estudantes das instituições

¹⁸⁰ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-realiza-consulta-para-militarizar-mais-escolas-saiba-por-que-votar-nao/>. Acesso em: 15/08/2023.

de ensino selecionadas, respeitada a disponibilidade orçamentária e financeira do Estado. Parágrafo único. Cumpridos os requisitos desta Lei, os cargos de Diretor e de Diretor Auxiliar são de livre nomeação e exoneração, mediante ato do Secretário de Estado da Educação e do Esporte – SEED (PARANÁ, Lei 21.327/2022, art.11).

Nas palavras de Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 8), a intervenção de militares na gestão escolar está na contramão da LDB 9.394/1996, pois “[...] não comporta o princípio pedagógico das escolas militarizadas, comumente definido como hierarquia e disciplina”. Ao contrário desses princípios das escolas militarizadas, é importante reafirmar que a LDB preza pela gestão democrática, pelo pluralismo de ideias, pelo respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Somando-se a isso, o art. 5 da Lei 21.327/2022 estabelece que “[...] a seleção do Diretor de Instituição de Ensino será realizada por credenciamento”, indicando que a escolha dos diretores poderá ser efetuada por apadrinhamento, sem ao menos a organização de um processo seletivo. A respeito disto, do ponto de vista de Joselita Silva (2022) a escolha de diretores a partir de indicação pela SEED se contrapõe à perspectiva da educação pública, de qualidade social e laica, considerando nesse processo que após o período de Ditadura Militar (1964-1985) e com a reabertura político-democrática e aprovação da Constituição Cidadã de 1988, ficou estabelecido como um dos princípios constitucionais a gestão democrática do ensino (art. 206 Inciso VI), tendo esse princípio reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Ademais, a autora complementa que o processo de seleção de diretores por meio de indicação favorece práticas como o clientelismo – prevalecendo relações político-partidárias – e com isso:

[...] O indicado passa a ser um representante do Poder Executivo e não da comunidade escolar e, por mais bem intencionado que ele seja, sempre estará comprometido com quem lhe indicou. Num possível conflito de interesses políticos como greves e paralisações de professores ou mesmo em protestos e reivindicações estudantis, como as ocupações ocorridas em 2016, ele, possivelmente, atenderá as determinações da Secretaria de Educação, em detrimento do apoio aos manifestantes (SILVA, J., 2022, p.137).

Além dessa mudança, o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996) prevê como atribuição dos sistemas de ensino a garantia de autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas. Em nosso entendimento, a autonomia das instituições escolares somente se sustenta com a efetiva participação da comunidade escolar nas decisões cotidianas das

escolas. Para Ximenes, Stuchi e Moreira (2019), “[...] as definições do que é admitido ou não na prática escolar deve ser definido de forma plural” (2019, p. 8).

No entanto, o Programa de Colégios Cívico-Militares contrapõe tal perspectiva, violando a autonomia das escolas. Os artigos 15 e 17 da Lei 21.327/2022 atribuem para a SEED a execução financeira das escolas cívico-militares, além da possibilidade de realização de convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital ou com entidades privadas sem fins lucrativos como os colégios cívico-militares (PARANÁ, Lei 21.327/2022, Art. 15-17).

Em função desses elementos, é notório que o Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná desrespeita e fere o modelo de educação firmado pela Constituição Cidadã de 1988 – esta, concebida em meio ao período de redemocratização da sociedade brasileira – e assentada em princípios como o pluralismo político e de ideias, a construção de uma sociedade livre e solidária, como também a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação. Nesse sentido, compreendemos que a conversão de escolas públicas civis em escolas cívico-militares não está de acordo com a natureza democrática da educação, ferindo inclusive os instrumentos legais, pois, de acordo com Croso e Magalhães (2016, p. 15):

É fundamental que os sistemas públicos de educação possam ser fortalecidos, resgatando preceitos democráticos, bem como o sentido público da educação e a concepção da educação como Direito Humano fundamental. A educação é, em si mesma, um espaço privilegiado de formação de sujeitos capazes de promover essas mudanças, mas, para isso, os próprios sistemas educativos devem ser promotores de democracia, igualdade e cidadania.

Em relação a esse cenário, na perspectiva da APP Sindicato:

A proposta do governo escancara o desrespeito com os(as) profissionais da educação, preteridos em seu próprio espaço de trabalho enquanto o Estado engorda o contracheque de quadros que sequer deveriam estar nas escolas. Passados quase três anos da sua implantação, o modelo de escolas cívico-militares não mostrou a que veio no Paraná. Afeita a planilhas e indicadores, a Secretaria da Educação nunca apresentou sequer um dado que comprove a efetividade do modelo ou os benefícios da militarização para a aprendizagem. Pelo contrário, o programa de colégios cívico-militares tem sido marcado pela cultura do medo e pelo desprezo à gestão democrática, com episódios de violência, assédio e denúncias que sequer podem ser tornadas públicas para evitar a exposição da comunidade

escolar. Escola não é quartel. É para quem tem formação para educar, não para reprimir (APP SINDICATO, 2023, s.p.).

Por fim, este capítulo analisou a implementação e os efeitos da militarização nas escolas estaduais do Paraná. Verificamos que o Programa de Colégios Cívico-Militares (CCM) representa um retrocesso nas políticas de gestão democrática, por introduzir um sistema autoritário nas escolas.

Além disso, a análise destacou a militarização como parte de uma agenda neoliberal, que enfraquece a autonomia dos educadores e transforma a educação pública em um bem privatizado e elitizado. A militarização também é vinculada a um discurso de eficiência, alinhado ao governo estadual, com uma forte ênfase em índices de avaliação como o IDEB, e justificada como uma resposta a altos índices de violência nas escolas.

Nesse contexto, compreendemos que a expansão das escolas cívico-militares no Paraná é vista como uma estratégia de controle social e de adoção de valores militares, como hierarquia e disciplina, que são aplicados tanto no currículo quanto no ambiente escolar. Essa mudança é percebida como excludente, uma vez que as escolas militarizadas – no caso das unidades do Colégio da Polícia Militar do Paraná – atendem principalmente aos filhos de militares, com a adoção de um sistema seletivo de ingresso. Além disso, a militarização é associada a casos de violência e práticas autoritárias nas escolas, evidenciadas por denúncias de abusos e repressão a manifestações estudantis. O capítulo também contextualiza a implementação do programa dentro de um cenário mais amplo de políticas neoliberais e de precarização da educação pública no Paraná, que incluem o desmonte de direitos dos trabalhadores da educação e a adoção de plataformas digitais que intensificam a mercantilização do ensino.

3 A GEOGRAFIA DO PROGRAMA DE COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ (PCCM)

3.1 Os colégios cívico-militares e a negação da educação como direito: análise dos dados

Neste capítulo abordamos as espacialidades do Programa de Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná. Compreendemos, nesse sentido, que a análise espacial é fundamental para entendermos como a promulgação da Lei 21.327/2022 e seus efeitos se materializaram no Estado do Paraná. Na concepção de Yves Lacoste, os geógrafos devem saber-pensar o espaço e nele se organizar para o exercício de uma “geopolítica dos dominados”, isto é, de resistência popular contra a dominação. Somado a isso, Lacoste (2012, p. 3) acrescenta: “[...] a razão-de ser da geografia seria então a de melhor compreender o mundo para transformá-lo, a de pensar o espaço para que nele se possa lutar de forma mais eficaz”.

A geografia, dessa forma, revela-se como conhecimento fundamental para a compreensão política dos fenômenos, mas também como ferramenta de luta frente às opressões e hegemonia do capital que tem na espacialidade a condição para sua reprodução. Nessa lógica, enxergamos a educação como uma dimensão da prática socioespacial, pois é na escala do lugar, do cotidiano, que a sua produção e apropriação ocorrem, envolvendo as instituições e os sujeitos sociais que dela participam (a própria escola, os professores e os demais funcionários, os estudantes, suas famílias, as comunidades onde as instituições educacionais estão espacializadas).

Evidenciamos, sob essa perspectiva, as palavras de Giroto et al. (2017, p.136): “[...] a localização, distribuição e a correlação de fenômenos, assim como a busca por identificar espacialidades além do espaço físico, constituem processos primordiais para testar argumentos e hipóteses que fundamentam a tomada de decisões.” Isto é, a análise geográfica pode nos auxiliar na compreensão das políticas educacionais, representando suas espacialidades e correlacionando fenômenos inerentes, expondo assim os interesses, propósitos e consequências de determinados projetos, sobretudo sua capilaridade nos territórios.

Sob o ponto de vista do autor, as características sociais e espaciais das escolas pouco são levadas em consideração no processo de formulação, execução e avaliação de políticas educacionais, pois descaracterizam a condição homogênea das políticas voltadas à educação pública, omitindo a desigualdade socioespacial da sociedade brasileira (GIROTTTO e OLIVEIRA, 2018). Portanto, o reconhecimento da relação entre desigualdade educacional e socioespacial deveria ser ponto de partida de qualquer política pública que tem por objetivo a garantia do direito à educação em uma sociedade democrática.

Assim, utilizando como base a literatura reunida neste trabalho, constatamos, a partir do exemplo da militarização das escolas públicas em Goiás – um dos estados pioneiros desse modelo de política educacional – a instauração de um processo de exclusão na rede estadual paranaense. Segundo Santos E. (2020), as unidades militarizadas gozam de privilégios financeiros, políticos e administrativos no interior da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO) em relação às escolas públicas não militarizadas, promovendo o sucateamento das unidades não militarizadas. Assim como em Goiás, no Paraná esse processo vem se repetindo. Na seção anterior demonstramos por meio de várias situações as irregularidades e contradições presentes no PCCM.

Nesse sentido, buscamos representar – por meio da construção de um conjunto de mapas, gráficos e tabelas – as espacialidades do processo de militarização das escolas no Paraná, correlacionando a localização dos colégios militarizados integrantes do PCCM com indicadores socioeconômicos do estado, em especial, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁸¹, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)¹⁸² e a Renda Domiciliar Média¹⁸³. Utilizamos diferentes

¹⁸¹ Segundo a página oficial do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: a longevidade, a educação (tempo de estudo) e a renda. O índice varia de 0 a 1 e quanto mais próximo do 01, maior o desenvolvimento humano. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/oque%C3%A9idhm#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,varia%20de%200%20a%201>. Acesso em: 28/08/2023.

¹⁸² Segundo a página oficial do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) tem a pretensão de sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado. Os três índices que o compõem são: Infraestrutura Urbana; Capital Humano; e Renda e Trabalho. Tais índices representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas. Ademais, o IVS é o resultado da média aritmética desses três indicadores, numa

bancos de dados para a produção dos mapas, em especial os microdados dos anos de 2019 a 2023 do Censo Escolar (INEP) e do IDEB (INEP), os dados disponibilizados pela SEED¹⁸⁴ – acerca do número de turmas, matrículas, funcionários, bem como a localização das instituições escolares – os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Censo de 2022 do IBGE.

A opção por tais indicadores se deu com o objetivo de compreender, a partir da análise geográfica, a conformação socioeconômica dos lugares em que o PCCM fora implementado, pensando no processo de produção da exclusão e na violação do direito à educação submetida à juventude paranaense. Ressaltamos, a partir das palavras do professor Milton Santos (1987) a dimensão do território para nossa análise, no sentido de que o acesso à educação compõe parte do território, possibilitando – ou não, a depender das condições de vida da população – a construção da cidadania. Segundo o autor:

O valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar onde está. Em nosso país, o acesso aos bens e serviços essenciais, públicos e até mesmo privados é tão diferencial e contrastante, que uma grande maioria de brasileiros, no campo e na cidade, acaba por ser privada desses bens e serviços. Às vezes, tais bens e serviços simplesmente não existem na área, às vezes não podem ser alcançados por questão de tempo ou de dinheiro (SANTOS M., 1987, p.138).

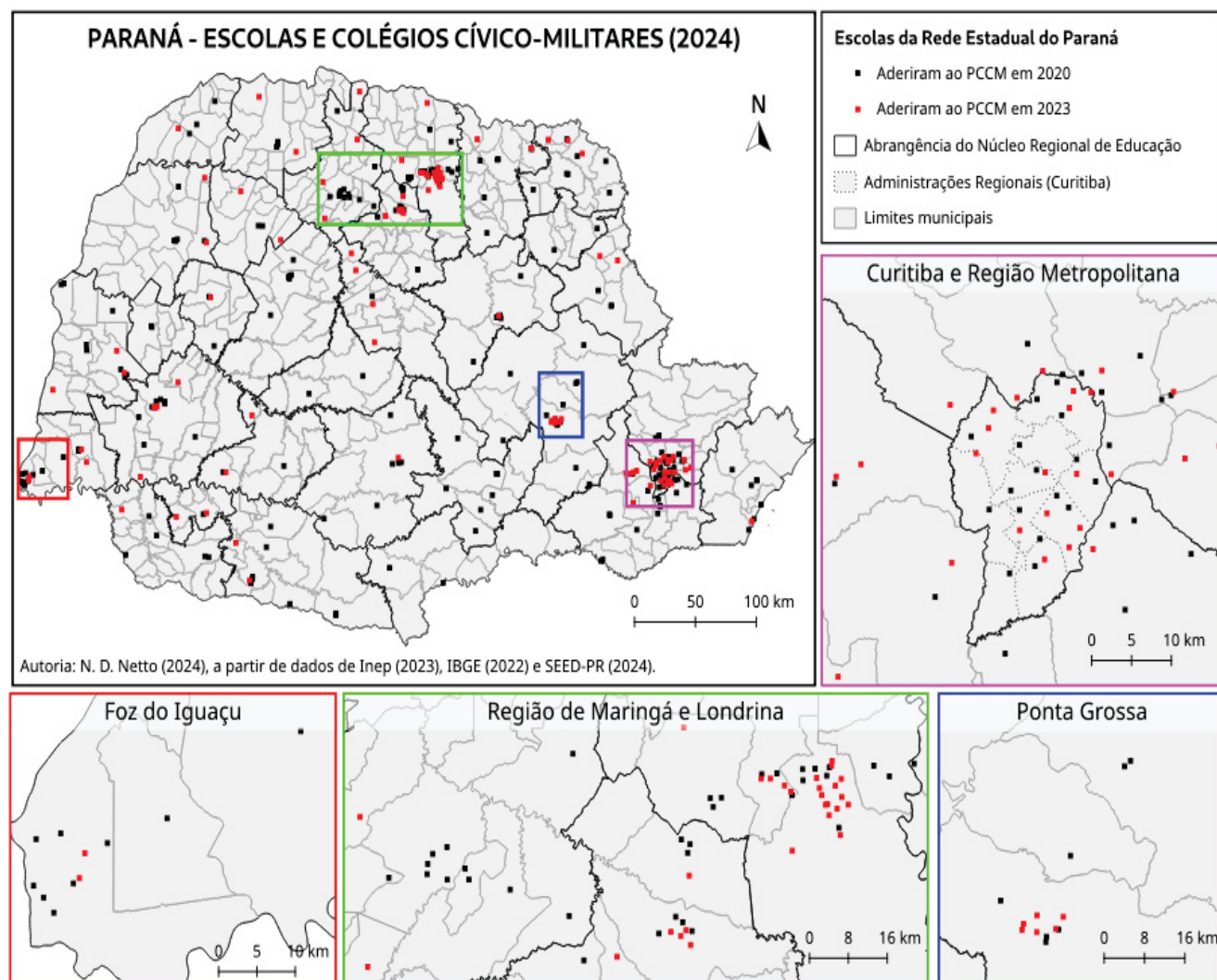
À vista disso, o Mapa 3 a seguir apresenta a localização dos colégios militarizados – integrantes do PCCM – que ao todo somam 312 colégios cívico-militares e correspondem a 15% da rede – de 2091 escolas – neste ano letivo de 2024. Procuramos com essa primeira representação cartográfica verificar a distribuição territorial dessas instituições de ensino, a fim de encontrar possíveis padrões nas espacialidades dessa política no estado.

escala que varia entre 0 e 1, em que 0 corresponde à situação ideal, ou desejável, e 1 corresponde à pior situação. Disponível: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em: 28/08/2023.

¹⁸³ De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), considera-se como renda domiciliar per capita a soma dos rendimentos mensais dos moradores do domicílio dividida pelo número de seus moradores. A instituição de pesquisa responsável pela agregação desses dados é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível: https://www.proadess.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=fic_mu&cod=L09&tab=1. Acesso: 28/08/2024.

¹⁸⁴ Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=c55>. Acesso em: 29/08/2024.

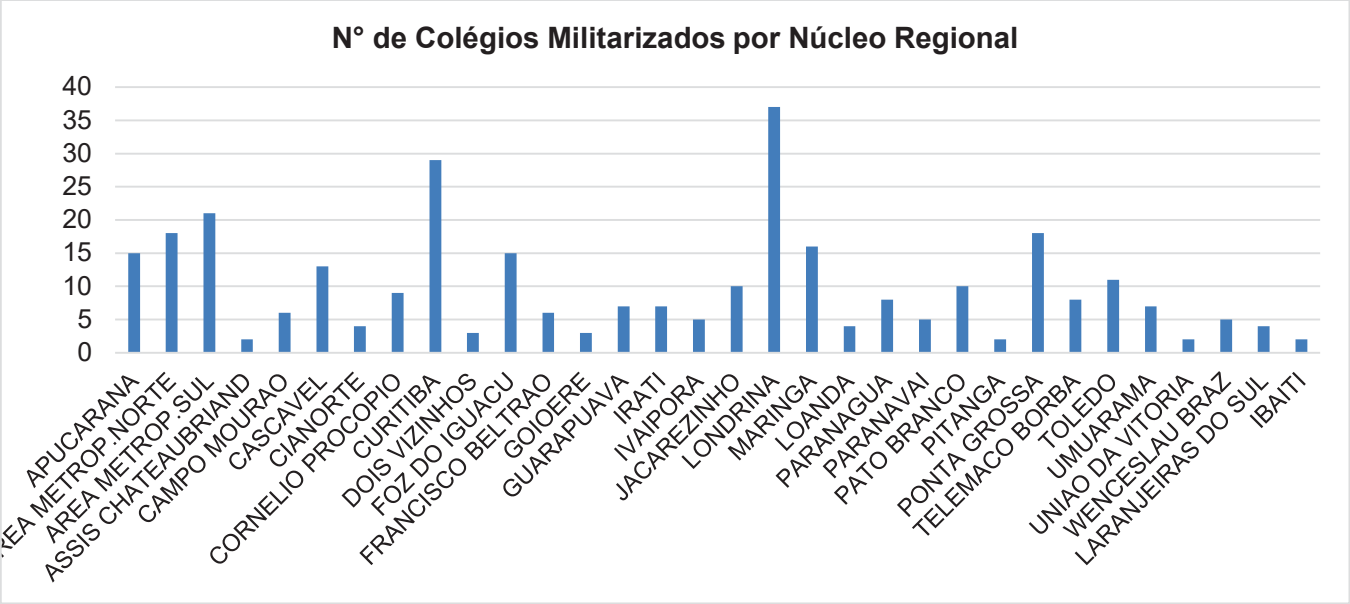
Mapa 3 – Paraná: Distribuição territorial das Escolas e Colégios Cívico-Militares.



Através do uso de cores distintas para ilustrarmos o número de instituições escolares militarizadas em períodos diferentes (2020-2023), observamos um processo de expansão do programa especialmente nos principais centros urbanos do Paraná, agrupados – com base nos Núcleos Regionais de Educação¹⁸⁵ – da seguinte forma: Curitiba e Região Metropolitana (Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul), Londrina e Maringá, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu. Nessa lógica, o Gráfico 01 aponta a quantidade de colégios integrantes do Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM) por Núcleo Regional de Educação.

¹⁸⁵ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada em diversas cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs). Ao todo são 32 NREs que têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades (SEED-PR, 2024, s.p.). Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>. Acesso em: 23/08/2024.

Gráfico 01 – Número de Colégios Militarizados por Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná (2024)



Fonte: SEED, 2024. Organizado pela autora.

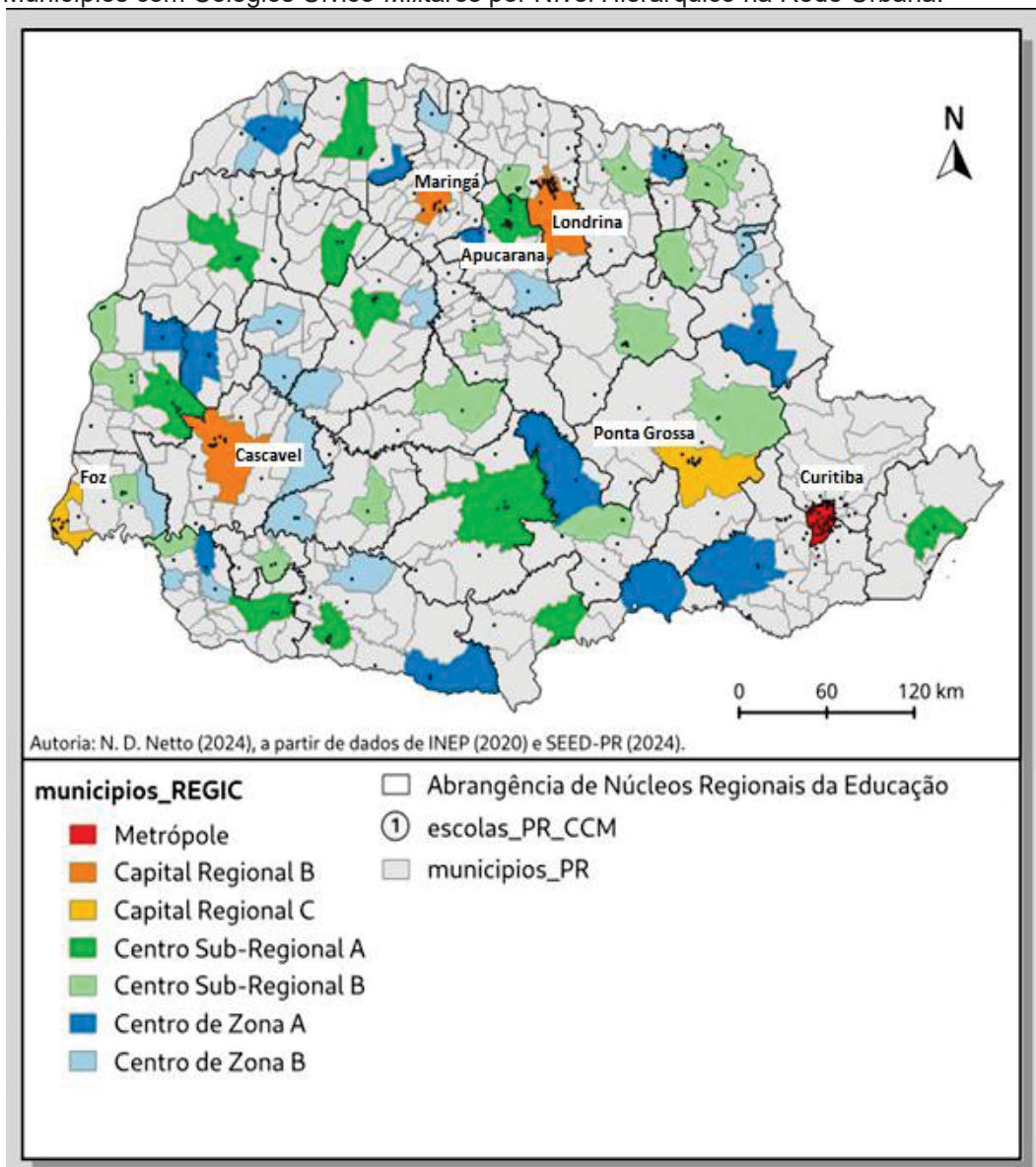
Somadas, as regionais de Curitiba, Área Metropolitana Norte (Am. Norte) e Área Metropolitana Sul (Am. Sul), abrangem 68 instituições de ensino cívico-militares. Destacam-se também os núcleos regionais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu, com 37, 16, 18 e 15 escolas militarizadas. Ao todo, tais regionais agregaram 157 colégios cívico-militares, representando 50% do programa no Estado, funcionando nos maiores e mais populosos municípios do Paraná.

Em complementação, ao associarmos no Mapa 4 a localização dos colégios cívico-militares com o perfil dos municípios na rede urbana paranaense¹⁸⁶, visualizamos e reafirmamos as afirmativas anteriores. Isto é, há uma confluência do processo de militarização das escolas nos preeminentes centros urbanos do Estado: Curitiba (Metrópole) e Região Metropolitana, Londrina (Capital Regional B), Ponta Grossa (Capital Regional C), Foz do Iguaçu (Capital Regional C), Apucarana (Centro

¹⁸⁶ De acordo com a rede urbana categorizada pelo IBGE (2018), as cidades brasileiras são classificadas pelo nível de desenvolvimento econômico, político e cultural, como também “[...] a partir das funções de gestão que exercem sobre outras cidades, considerando tanto seu papel de comando em atividades empresariais quanto de gestão pública, e, ainda, em função da sua atratividade para suprir bens e serviços para outras cidades. O alcance desse comando e atratividade no território corresponde à delimitação de sua área de influência” (IBGE, 2018, s.p.). Nesse sentido, temos os seguintes níveis: Metrópoles, Capitais Regionais (A, B, C), Centro Sub-regionais (A, B, C), Centros de Zona (A, B) e Centros Locais. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regic/pdf/03_rede_urbana.htm#:~:text=Centros%20Locais,principal%20de%20nenhuma%20outra%20Cidade. Acesso em: 23/08/2024.

Sub-Regional A) e Cascavel (Capital Regional B), respectivamente¹⁸⁷. Os dados da Tabela 3 trazem os números que expressam esse contexto.

Mapa 4 – Municípios com Colégios Cívico-Militares por Nível Hierárquico na Rede Urbana.



¹⁸⁷ Metrópole: refere-se a um dos três níveis das Metrópoles categorizadas pelo IBGE e conta com contingente populacional superior a 2 milhões de habitantes que podem abranger não somente a população da unidade territorial municipal, mas o aglomerado urbano metropolitano. Capital Regional B: configura-se como centro de referência no interior dos Estados. Caracteriza-se por possuir, em média, 530 mil habitantes. Capital Regional C: assim como o caso da Capital Regional B, é um centro de referência no interior dos Estados e possui média nacional de 300 mil habitantes. Centro Sub-regional A: apresenta média populacional de 120 mil habitantes. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regic/pdf/03_rede_urbana.htm#:~:text=Centros%20Locais,principal%20de%20nenhuma%20outra%20Cidade. Acesso em: 23/08/2024.

Tabela 3 – Municípios com maior quantidade de Colégios Cívico-Militares

	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (IBGE, 2022)	CCM
1	Curitiba	1.829.225	29
2	Londrina	555.318	21
3	Ponta grossa	372.562	10
4	Foz do Iguaçu	295.500	9
5	Apucarana	130.134	8
5	Cascavel	348.051	8
Total de Habitantes		3.530.790	

Fonte: SEED-PR (2024). Organizado pela autora.

Relacionando os principais centros urbanos – que reunidos somam 3.530.790 de habitantes – com os Núcleos Regionais de Educação que concentraram a presença de escolas do PCCM, temos então: Curitiba, Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul, Londrina, Maringá¹⁸⁸, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu. Dessa forma, ao analisarmos os dois ciclos de militarização, verificamos marcante expansão dos colégios cívico-militares, em especial nos municípios que são grandes pólos e nomeiam essas regionais.

No primeiro ciclo de militarização do PCCM, as cidades de Londrina e Ponta Grossa constavam com 07 e 04 colégios cívico-militares. Após o segundo ciclo ocorrido em 2023, esse número foi ampliado para 21 e 10 escolas desse modelo, o primeiro município quase triplicando o número de instituições escolares militarizadas. No caso de Maringá e Foz do Iguaçu, o primeiro manteve a mesma quantidade de 05 colégios cívico-militares – indicando estagnação do programa no município. Já o segundo ampliou de 07 para 09 o número de colégios cívico-militares. No âmbito de Curitiba, praticamente dobrou o número de colégios cívico-militares, passando de 16 para 29 instituições.

¹⁸⁸ Embora Maringá seja o terceiro centro urbano mais populoso do Paraná, no ranqueamento da quantidade de colégios cívico-militares, este se encontra na oitava posição, atrás de municípios com menor contingente populacional, como Cascavel e Apucarana. Já estes dois últimos, quando agrupados com outros municípios nos Núcleos Regionais de Educação, são ultrapassados por Maringá. Por este motivo e pensando na realização de uma análise articulada entre as regionais com maior concentração de CCMs e os municípios mais populosos do Estado é que Maringá está presente e Cascavel e Apucarana estão ausentes na Tabela 2.

Tabela 4 – Expansão dos Colégios Cívico-Militares nos principais centros urbanos do Paraná

Municípios	População (IBGE, 2022)	Nº de CCMS em 2020	Nº de CCMS em 2024
Curitiba	1.829.225	16	29
Londrina	577.318	07	21
Maringá	425.983	05	05
Ponta Grossa	372.562	07	09
Foz do Iguaçu	295.500	04	10

Organizado pela autora.

Por conseguinte, verificamos o seguinte cenário na Área Metropolitana Norte e na Área Metropolitana Sul: houve a expansão dessa política nos municípios que compõem o Núcleo Urbano Central (NUC) de Curitiba¹⁸⁹.

Notabilizamos uma ampliação de colégios cívico-militares nos municípios mais populosos, evidenciando, como já mencionado, o recorte espacial de atuação do PCCM: os principais centros urbanos do Estado. Ou seja, em consonância com as diretrizes do programa – de que as instituições de ensino militarizadas devem localizar-se em áreas urbanas – os dados indicam a estruturação de uma política de educação centrada na juventude dos grandes centros urbanos do Paraná. Com o objetivo de facilitar a visualização dos dados, demarcamos em negrito na Tabela 5 os municípios integrantes do NUC.

Tabela 5 – Expansão dos Colégios Cívico-Militares (2020-2023) nos municípios do Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte e do Núcleo Regional da Área Metropolitana Sul de Curitiba

Regional	Municípios	População (IBGE, 2024)	Nº de CCMS em 2020	Nº de CCMS em 2024
Am Norte	Almirante Tamandaré	125.785	2	4
	Campina Grande do Sul	49.971	0	1
	Campo Magro	30.757	0	1
	Colombo	240.720	4	5
	Itaperuçu	31.992	1	1
	Pinhais	131.199	1	2
	Piraquara	124.788	0	2
	Quatro Barras	24.644	1	1
	Rio Branco do Sul	39.307	1	1

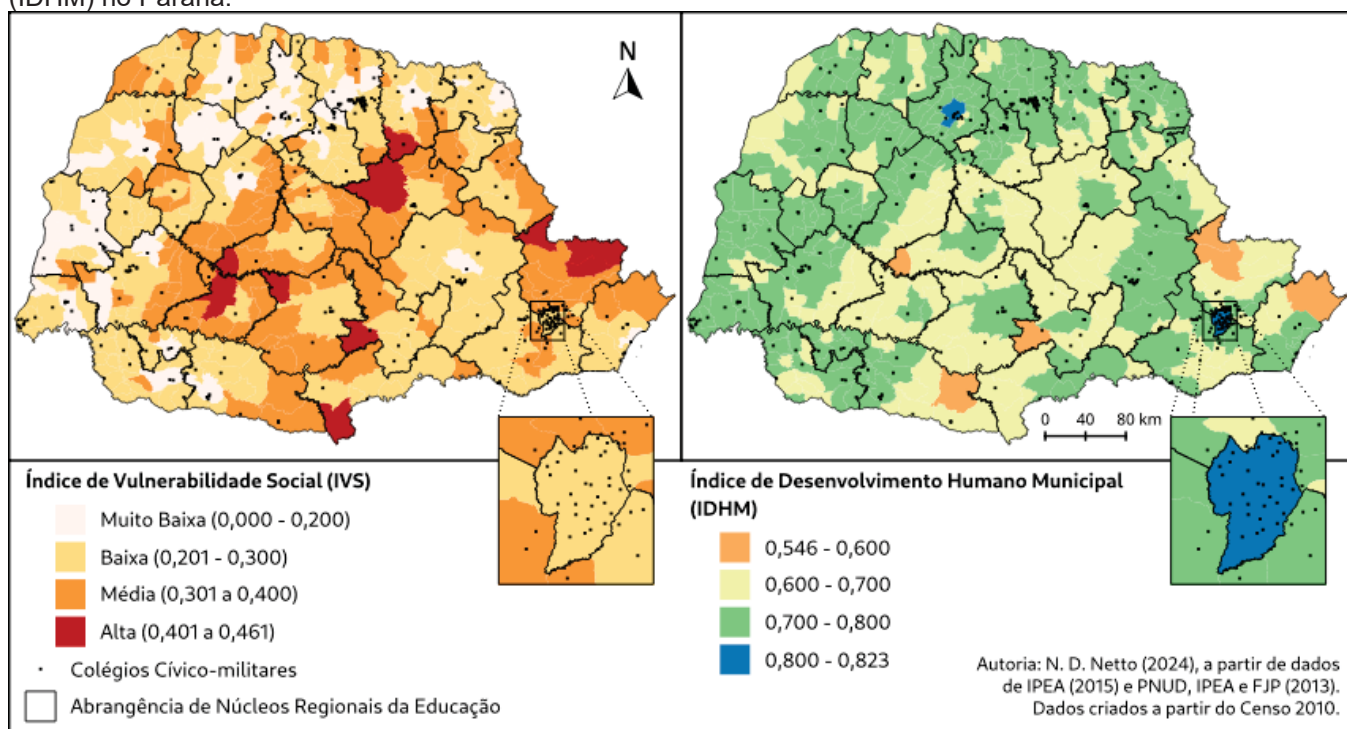
¹⁸⁹ A partir da compartimentação elaborada pela Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) e adotada oficialmente pelo Estado do Paraná, o Núcleo Urbano Central (NUC) corresponde à malha urbana conurbada e os municípios com forte integração com a metrópole (Curitiba). São eles: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais. Disponível em: https://www.secid.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/pdur_volume_1.pdf. Disponível em: https://www.amep.pr.gov.br/sites/comec/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/rmc_2013_nuc.pdf. Acesso em: 16/08/2024.

Am Sul	Araucária	161.506	1	2
	Balsa Nova	13.572	0	1
	Campo Largo	142.695	1	4
	Contenda	19.827	0	1
	Fazenda Rio Grande	160.038	2	2
	Lapa	45.830	2	2
	Mandirituba	28.761	1	1
	Quitandinha	18.823	1	1
	Rio Negro	32.890	2	2
	São José dos Pinhais	345.644	4	5

Organizado pela autora.

Dando sequência à análise, os Mapas 5 e 6 tratam da correlação entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e a localização dos colégios cívico-militares.

Mapas 5 e 6 – Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no Paraná.



Ao contrário do que foi argumentado pela Secretaria de Educação – ao anunciar o PCCM como política educacional para o estado – sobre priorizar cidades de médio porte em regiões mais vulneráveis do Estado, verificamos que a maioria das instituições escolares militarizadas encontram-se em municípios com o IDHM alto ou muito alto. Ademais, há um “vazio” de escolas militarizadas na região centro-sul do estado, que apresenta historicamente os níveis mais elevados de pobreza, ou

seja, a espacialidade da implantação da política educacional demonstra incoerências e inconsistências do discurso governamental. Uma das explicações possíveis para este cenário está nos estudos de Silva J. (2022). Como apresentamos no capítulo anterior, a autora evidencia a seleção de escolas nos grandes centros urbanos do Estado devido à maior disponibilidade de militares aptos a ingressarem no PCCM. Segundo a autora:

Observa-se uma reconfiguração da política, sendo considerado como um dos critérios para a seleção as escolas localizadas em municípios ou em regiões que possuíam um quantitativo de militares inativos, aptos a atuarem no programa, critério esse que nem estava estabelecido na lei estadual. Posteriormente, a dificuldade relacionada ao baixo número de militares disponíveis que se propuseram a atuar nas escolas e que foram aprovados no processo seletivo ficou mais evidente. [...] É possível identificar que deputados e prefeitos favoráveis a militarização escolar interferiram politicamente na indicação de regiões, cidades ou até mesmo nas instituições a serem militarizadas. (SILVA J., 2022, p.115).

Além do IDHM, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) nos auxilia na compreensão das distintas realidades e contextos onde o PCCM fora implementado. No caso, levando em consideração os subíndices que formam o IVS, este indicador sinaliza a presença, insuficiência, como também a ausência de infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho. O primeiro procura refletir as condições de acesso a saneamento básico e à mobilidade urbana, por serem aspectos relacionados ao território que impactam diretamente na qualidade de vida. O segundo envolve as condições de saúde e o acesso à educação a partir da utilização de variáveis como taxa de mortalidade infantil, percentual de crianças e jovens que não frequentam a escola, taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, entre outros critérios. Já o terceiro é composto por fatores que incluem desocupação e ocupação informal de adultos pouco escolarizados, a dependência da família com relação à renda de pessoas idosas, assim como a presença de trabalho infantil¹⁹⁰.

Por conseguinte, o IVS torna-se indicador importante para compreendermos as espacialidades do PCCM no Paraná, pois nos permite visualizar a educação enquanto uma das dimensões do território que afetam a qualidade de vida da população e proporcionam o que Santos (1987) define como cidadania. Nesse sentido, o IVS reafirma o argumento apresentado na análise do IDHM. Isto é, a

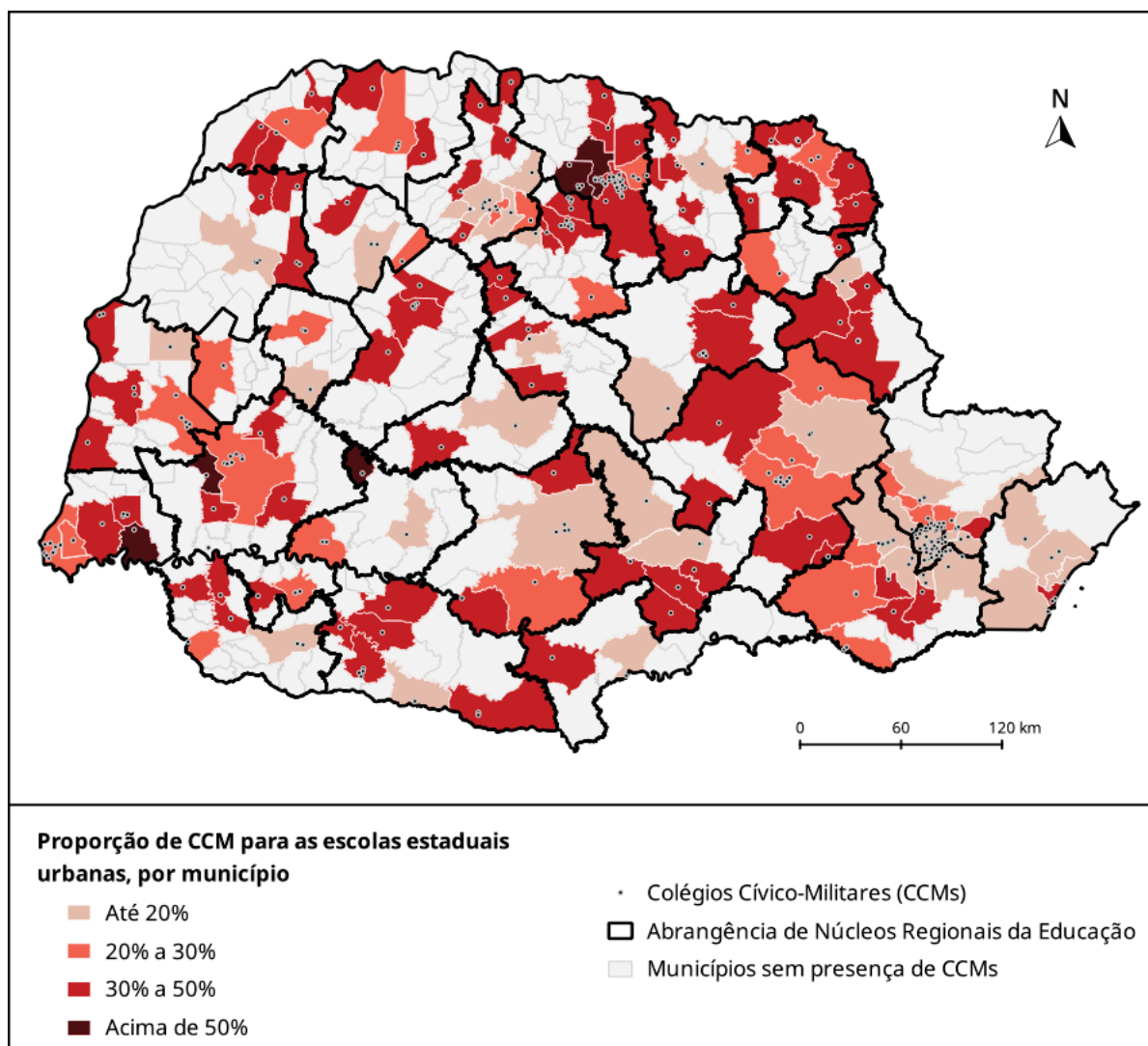
¹⁹⁰ Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em: 25/08/2024.

implantação do PCCM ocorreu em municípios e regiões cuja população possui melhores condições de vida.

Em certa medida, o mapa referenda a análise realizada por Silva J. (2022). Sob o ponto de vista da autora, o processo de implantação das escolas cívico-militares está alicerçado na ideologia neoliberal em que a educação é compreendida como mercadoria e estratégia de ideologização. Dessa forma, por constituir-se como produto, precisa cumprir metas e apresentar resultados “[...] e o resultado esperado é a melhoria da nota da escola ou da rede estadual de ensino no IDEB” (SILVA, J., 2022, p.134). Em vista disso, a concentração de colégios cívico-militares em regiões do Estado com menor índice de vulnerabilidade social demonstra essa perspectiva, justamente por ser uma política educacional implementada em territórios que tendem – pela sua configuração socioespacial – a apresentarem bons indicadores.

Cabe ressaltar que, pelo fato de nosso recorte espacial ser o estado do Paraná, trouxemos apontamentos gerais. Significa dizer que nesse momento, nosso interesse está no mapeamento e investigação da política na rede estadual como um todo. Porém, consideramos importante reafirmar que cada escola possui uma realidade singular e por isso, mesmo localizando-se em cidades com alto índice de desenvolvimento humano ou baixo índice de vulnerabilidade social, se fôssemos investigar de forma particularizada cada uma – em uma pesquisa posterior – pode ser que teríamos diferentes contextos socioespaciais.

Dessa forma, ao verificarmos a quantidade de colégios cívico-militares em relação à oferta de instituições de ensino da rede estadual nas áreas urbanas dos 149 municípios paranaenses que apresentam esse modelo, observamos um cenário de predomínio do formato militarizado. O Mapa 7 ilustra essa conjuntura:

Mapa 7 – Proporção de CCMs em área urbana nos municípios do Paraná¹⁹¹.

Autoria: Netto (2024), a partir de dados da SEED (2024) e INEP (2024) organizados pela autora.

Para a juventude desses municípios, sobretudo os de menor população, não há muitas opções de escolas caso não se enquadrem no modelo cívico-militar. Vale ressaltar que o PCCM não comporta, em suas diretrizes, a Educação de Jovens e Adultos e o ensino noturno, prejudicando os estudantes que acessam a educação por essas ofertas e modalidades de ensino, que, via de regra, são os mais vulneráveis socialmente. Contraditoriamente, justamente esses que tendem a

¹⁹¹ De acordo com a Lei 21.327/2022, que dispõe sobre o Programa de Colégios Cívico-Militares, as instituições de ensino militarizadas não podem ser instituições rurais, indígenas, quilombolas ou conveniadas. Além disso, no artigo nº13 da Lei, há o critério de que os municípios devem dispor de no mínimo dois colégios estaduais que ofereçam ensino fundamental e médio regular situados na zona urbana. Portanto, tendo em vista que é uma política centralizada em áreas urbanas, optamos por analisar em específico – nos mapas e tabelas acerca desse assunto – a oferta de escolas públicas estaduais – militarizadas ou não – localizadas nas áreas urbanas dos municípios que possuem esse modelo de escola. Ou seja, no mapa e na tabela de proporção de CCM nos municípios, excluímos as escolas do campo, indígenas, agrícolas e quilombolas, que somavam ao todo 291 escolas.

possuir uma vida mais precarizada e que deveriam ser foco de políticas públicas de inclusão, são os primeiros a serem excluídos do programa estadual de militarização, que defende a melhoria da qualidade e do ensino-aprendizagem nas escolas públicas apenas daqueles que se enquadram ao perfil estabelecido pelas normas da corporação.

Como complementação ao Mapa 7 e exemplificando esse contexto, verificamos na Tabela 6 a proporção de CCMs em área urbana dos municípios do estado.

Tabela 6 – Proporção de CCM em área urbana dos municípios do Paraná

Proporção de CCM em área urbana	Número de Municípios
Acima de 50%	5
50% das escolas	42
Entre 30% e 49%	40
Entre 20% e 29%	39
Abaixo de 20%	23

Fonte: SEED, 2024. Organizado pela autora.

Ao articularmos os dados proporcionais com os valores absolutos¹⁹², 96 municípios que contam com CCMs possuem no máximo 5 instituições de ensino da rede estadual em área urbana: 16 com 05 escolas, 13 com 04 escolas, 25 com 03 escolas, 39 com 02 escolas e 03 com apenas 01 escola, que são justamente no modelo militarizado. Em outras palavras, temos um cenário de que em 65% dos municípios integrantes do Programa de Colégios Cívico-Militares, o acesso à educação nas áreas urbanas é limitado a uma baixa disponibilidade de escolas, com parte considerável militarizada.

Além disso, no âmbito da quantidade de colégios cívico-militares, apesar de a maioria estar localizada nos principais centros urbanos (Curitiba e Região Metropolitana, Londrina, Ponta Grossa, Foz do Iguaçu, Cascavel e Apucarana) – representando cerca de 50% do programa no Estado – consideramos importante ressaltar que proporcionalmente a oferta desse modelo nestas cidades é menos impactante se comparado com a oferta nas cidades de menor índice populacional,

¹⁹² Em virtude do volume de informações – uma vez que contabilizamos a quantidade e a proporção de colégios cívico-militares em área urbana de cada um dos municípios que possuem esse modelo no Paraná – optamos por inserir esses dados em sua integralidade no Quadro 1 do Apêndice A desta pesquisa.

ou seja, com até 30 mil habitantes¹⁹³. Pela análise da Tabela 7 podemos afirmar esse contexto, ao verificarmos que três dos municípios com maior proporção de CCMs em área urbana apresentam população inferior a 30 mil habitantes e possuem apenas uma escola, violando as normativas da própria legislação que dispõe do tema, evidenciando estratégias impositivas por parte do governo. A saber: o art.13 da Lei 21.327/2022 define que os municípios devem apresentar no mínimo dois colégios estaduais que ofereçam ensino fundamental e médio regular situados na zona urbana.

Tabela 7 – Municípios com maior proporção de CCM em área urbana

Municípios com maior proporção de CCM em área urbana					
	Município	População (IBGE, 2022)	Nº Escolas na Área Urbana	CCM	Área urbana (%)
1	Diamante do Sul	3.171	1	1	100%
2	Santa Tereza do Oeste	13.174	1	1	100%
3	Serranópolis do Iguaçu	5.007	1	1	100%
4	Rolândia	71.670	6	4	66%
5	Cambé	107.208	12	7	58%

Fonte: SEED, 2024. Organizado pela autora.

Por conseguinte, os dados ressaltam as contradições, o aprofundamento e a imposição do modelo de escola militarizada como única alternativa de acesso à educação, em detrimento da escola pública de gestão democrática, prevista na legislação educacional. Questionamos ainda os possíveis interesses políticos que levaram à violação da lei para a implantação desse formato em municípios como Diamante do Sul, Santa Tereza do Oeste e Serranópolis do Iguaçu, pois na letra da lei não se enquadrariam para receber colégios cívico-militares¹⁹⁴. Além destes, destacamos os municípios de Rolândia e Cambé presentes na Tabela 7, sobretudo o primeiro. Assim como Cambé, Rolândia caracteriza-se por ser um centro sub-regional, com média de 70 mil habitantes e, portanto, está distante da centralidade de Curitiba e dos municípios que são capitais regionais no Paraná. No entanto, 4 das 6 escolas do município aderiram ao modelo militar, formando praticamente um

¹⁹³ Centros de Zona e Centros Locais.

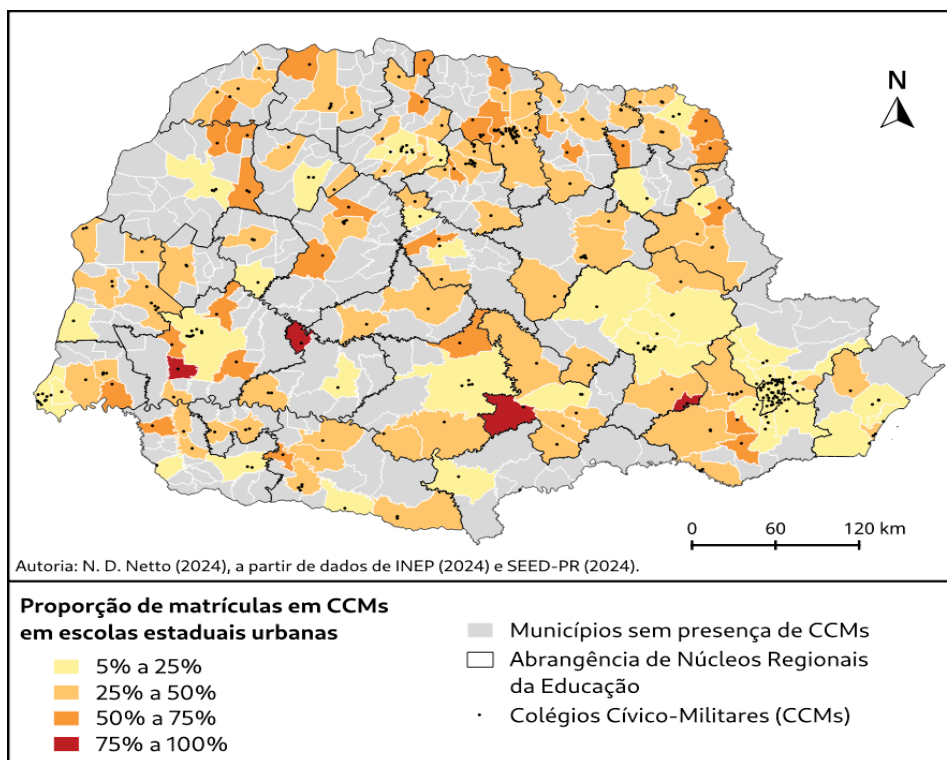
¹⁹⁴ Afirmamos aqui a necessidade de pesquisas futuras acerca do tema.

monopólio na cidade. O que explicaria essa adesão?¹⁹⁵ Como o objetivo desta pesquisa é realizar uma análise geral do processo de militarização no Paraná, os dados trouxeram à tona esses questionamentos e diálogos com muitos sujeitos in loco que necessitam de pesquisas futuras para uma investigação mais adequada.

No mais, correlacionando a análise da oferta de escolas militarizadas, o Mapa 8 evidencia a proporção de matrículas em colégios cívico-militares do Paraná. De acordo com a Secretaria de Educação do Paraná (SEED), o número de matrículas da rede estadual neste ano letivo de 2024 é de 1.241.733, agrupadas em 7.941 turmas. No que se refere aos colégios cívico-militares, há 185.824 estudantes matriculados, correspondendo a 15% de toda a rede.

Embora haja 250 dos 399 municípios do Paraná sem a presença de CCMs, os 149 que possuem apresentam taxas significativas de concentração de matrículas nas escolas militarizadas que, demarcadas principalmente pelas cores laranja e vermelho no Mapa 8, indicam – como afirmado anteriormente – a imposição do modelo de escola cívico-militar para os estudantes paranaenses em praticamente todo o Estado.

Mapa 8 – Proporção de matrículas em Colégios Cívico-Militares (2024).



¹⁹⁵ Assim como na situação anterior, há a necessidade de pesquisas futuras para a compreensão mais aprofundada desse processo em Rolândia.

Consideramos importante ressaltar que em conjunto com o processo de expansão da militarização das escolas – em prol de uma política de educação gerencialista, pautada pela ideologia neoliberal que aprofunda desigualdades e naturaliza a exclusão – o governo Ratinho Júnior tem adotado – em um movimento autoritário, sem diálogo com as comunidades escolares – medidas de fechamento de Escolas do Campo e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São estas unidades de ensino que recebem, sobretudo, educandos mais vulneráveis que são trabalhadores ou mesmo crianças e adolescentes.

No âmbito da educação do campo, segundo reportagem veiculada pelo Portal de Notícias Brasil de Fato Paraná (BDF-PR) em dezembro de 2023¹⁹⁶, cerca de 14 escolas de comunidades rurais corriam o risco de fechar. Ainda na reportagem, a justificativa dada pelo governo foi que a ação tem como objetivo “otimizar recursos” para atender regiões onde houve aumento populacional. Sobre o encerramento das turmas de EJA, em nota ao Brasil de Fato Paraná, a Seed informou: “as definições sobre as possíveis realocações dos estudantes de EJA estão em fase de discussão e planejamento escolar para 2024. A secretaria ressalta que as mudanças envolvem casos onde as aulas são ministradas à noite, com compartilhamento de prédios com escolas municipais, podendo ser ofertadas em colégios estaduais próximos. A decisão de realocação considera critérios como frequência escolar, taxa de evasão, taxa de desistência, área de abrangência, deslocamento dos estudantes e a disponibilidade de transporte público na região da escola” (BDF-PR, 2023, s.p.).

Entendemos que os argumentos apresentados são inconsistentes, contraditórios e reforçam o processo de negação do direito à educação e precarização das condições de trabalho dos professores. Ou seja, reduz a oferta de aulas e turmas disponíveis para cumprimento da carga horária dos profissionais da educação, obrigando-os a trabalharem em mais de uma escola. Além disso, a redução da oferta de turmas de EJA e da Educação do Campo em um contexto de ampliação do Programa de Colégios Cívico-Militares não condiz com a busca por “otimização dos recursos”, pois, como apontamos no capítulo anterior, o pagamento

¹⁹⁶ Disponível em:

da Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar (GESICM) teve um impacto financeiro no valor de R\$ 51.480.000,00 para este ano de 2024.

Acrescentamos ainda o fato de que, de acordo com o art.13 (Lei 21.327/22) das normativas do Programa de Colégios Cívico-Militares, as instituições de ensino militarizadas não podem ofertar ensino noturno e Educação de Jovens e Adultos. Logo, a transferência dos colégios estaduais para o modelo cívico-militar – tanto no ciclo de 2020 como no de 2023 – contribuíram para a redução dessa modalidade de ensino no Estado, configurando ampliação da exclusão.

Segundo a App Sindicato (2023), a rede estadual paranaense vem sendo submetida a uma combinação de “manipulação contábil, exclusão social e desmonte da educação pública para fabricar o slogan de estado com o ‘melhor Ideb do Brasil’” (APP SINDICATO, 2023, s.p.).

Nesse sentido, o governo Ratinho Jr. tem insistido na estratégia de militarização, e, ao encerrar a gestão democrática e adotar o formato cívico-militar, consequentemente reduz as turmas de ensino noturno e de Educação de Jovens e Adultos. Como já mencionamos, entre as proibições estabelecidas pela Secretaria da Educação (SEED), as instituições de ensino militarizadas não podem ofertar EJA e ensino no período noturno, “[...] onde a maioria das turmas é frequentada por estudantes que precisam trabalhar durante o dia e, por condições sociais e econômicas, apresentam maior dificuldade de aprendizado” (APP SINDICATO, 2024, s.p.)¹⁹⁷.

Dessa forma, há a expulsão dos estudantes que, “[...] por enfrentarem mais dificuldades para concluir os estudos, registram menores índices de frequência e aprovação¹⁹⁸” (APP SINDICATO, 2023, s.p.), sendo essa uma das estratégias que levou, através de um processo de exclusão, à elevação dos indicadores educacionais, em especial o Ideb.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/militarizacao-de-escolas-em-2023-extingue-129-turmas-de-ensino-noturno-no-parana-e-abandona-milhares-de-estudantes/>. Acesso em: 25/08/2024.

¹⁹⁸ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nova-onda-de-militarizacao-de-ratinho-jr-preve-abandonar-8-mil-estudantes-do-ensino-noturno/>. Acesso em: 25/08/2024.

Conforme informações levantadas em reportagem publicada pela App Sindicato (2023) e pelo Jornal Plural (2023)¹⁹⁹, entre 2019 e 2022 a Secretaria de Educação (SEED) encerrou cerca de 76,8 mil vagas de ensino noturno no estado, sendo 13 mil nas 206 escolas do primeiro ciclo de militarização. Para a entidade de representação dos trabalhadores da educação:

Eliminando esses(as) estudantes, o índice de rendimento, um dos itens utilizados pelo MEC para calcular a nota do Ideb, passou de 0,82 em 2017 para 0,96 em 2021. [...] Mas, [...] esse foi o único avanço significativo observado nos indicadores, já que os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avaliam o aprendizado de Matemática e Língua Portuguesa, mostram que desde 2005 as escolas estaduais de Ensino Médio se mantiveram no mesmo patamar. Ou seja, ao invés de implementar políticas públicas para melhorar as condições de aprendizagem e de permanência dos estudantes trabalhadores(as), a gestão de Ratinho Jr. escolheu aprofundar um problema social em troca de indicadores manipulados para usar na propaganda oficial e que favorecem a imagem pessoal do governador (APP SINDICATO, 2023, s.p.).

Destacamos ainda que, em 2020, dessas 13 mil matrículas de ensino noturno que deixaram de existir devido ao primeiro ciclo de militarização das escolas, 2.326 eram de EJA. Em complementação, ao realizar uma análise dos dados do Censo Escolar de 2023 e da legislação estadual que criou o programa de escolas cívico-militares, a App Sindicato (2024) observou que durante o segundo ciclo de militarização, ocorrido na passagem do ano letivo de 2023 para o de 2024, foram extintas 129 turmas de ensino noturno que apresentavam 2.969 matrículas. Mais do que números, esse valor representa o abandono e expulsão de milhares de estudantes. Das turmas que funcionavam no período noturno, 43 eram da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Tabela 8, sistematizada pela App Sindicato (2024) ilustra esse contexto. Das 106 escolas militarizadas em 2023, as mais atingidas pelo fechamento de turmas foram o Colégio Estadual Jardim Alegre – localizado no município de Telêmaco Borba – e o Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade – localizado no município de Foz do Iguaçu. Respectivamente, tais instituições de ensino tinham 197 e 181 matrículas no período noturno em 2023. Das 10 unidades mais impactadas com o fechamento do noturno pós-militarização, oito registravam quantidade igual ou acima de 100 matrículas, evidenciando a presença de demandas de pessoas mais próximas de situação de vulnerabilidade.

¹⁹⁹ Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/nova-militarizacao-coloca-em-risco-78-mil-vagas-no-ensino-noturno/>. Acesso em: 25/08/2024.

Tabela 8 – Ranking das 10 escolas militarizadas em 2023 com maior número de matrículas do noturno

Município	Instituição de Ensino	Matrículas do Noturno (2023)
Telêmaco Borba	Colégio Estadual Jardim Alegre	197
Foz do Iguaçu	Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade	181
Bandeirantes	Colégio Estadual Nóbrega da Cunha	180
Contenda	Colégio Estadual Miguel Franco Filho	180
Dois Vizinhos	Colégio Estadual Leonardo da Vinci	156
Cambé	Colégio Estadual Andréa Nuzzi	154
Piraquara	Colégio Estadual Vila Macedo	122
Medianeira	Colégio Estadual Arthur da C. Silva	100
Londrina	Colégio Estadual Thiago Terra	96
Terra Rica	Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola	93

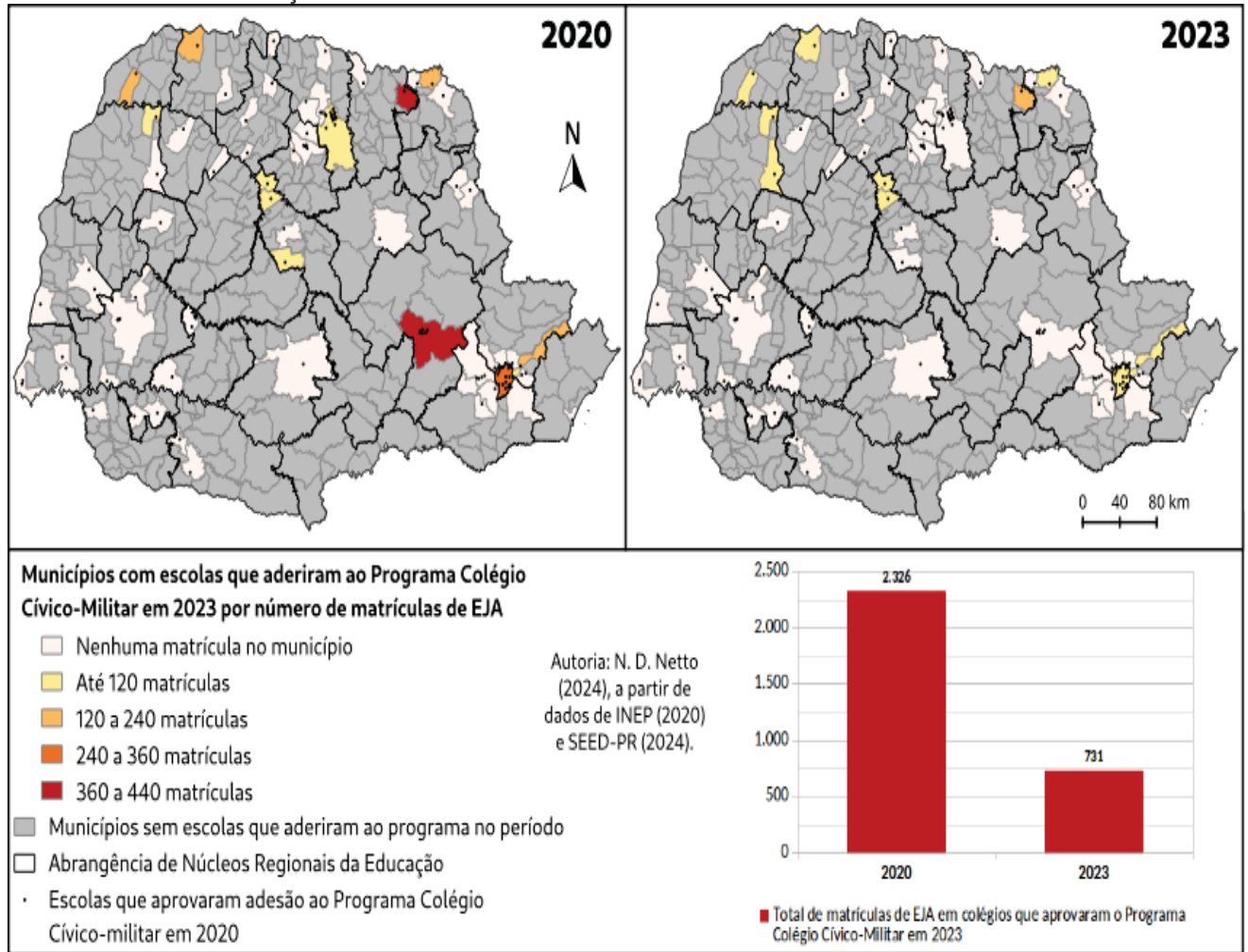
Fonte: App Sindicato (2024). Organizado pela autora.

A pesquisa da APP baseou-se nas informações oficiais veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) acerca dos 106 estabelecimentos que até o ano passado (2023) vigoravam no modelo democrático, mas que foram transferidos para o formato cívico-militar neste ano de 2024. Isto posto, a análise realizada pela entidade comprova a natureza destrutiva desse projeto inconstitucional implantado pelo Poder Executivo Estadual, pois “[...] além de protagonizar uma série de denúncias de abusos e violação de direitos de crianças e adolescentes, também dificulta o acesso e as oportunidades de jovens e adultos concluírem os estudos” (APP SINDICATO, 2024, s.p.).

Em 2023, das 2.969 matrículas no período noturno presentes em escolas que foram convertidas em cívico-militares, 731 correspondiam a EJA. Segundo a App Sindicato (2024, s.p.), a Educação de Jovens constitui-se como uma modalidade voltada aos estudantes que não concluíram os estudos na idade padronizada pelo sistema de ensino brasileiro. Desse modo, “[...] o estrago só não foi maior porque outras 49 escolas que passaram pelo processo de consulta para virar cívico-militar rejeitaram a proposta” (APP SINDICATO, 2024, s.p.).

No Mapa 9, a seguir, evidenciamos esse cenário de redução da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) especialmente nos estabelecimentos de ensino que passaram a compor o Programa de Colégios Cívico-Militares (PCCM).

Mapa 9 – Municípios com escolas que aderiram ao PCCM em 2020 e 2023 por número de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.



De acordo com a App Sindicato (2024, s.p.):

A quantidade de estudantes afetados em todo o estado, somada com a forma ilegal e autoritária como essas escolas funcionam e são implantadas, revelam também um governo populista, descomprometido com o direito e as diretrizes constitucionais das políticas públicas da educação. [...] O governo Ratinho Jr. não apresenta nenhum estudo de impacto da medida, como a possibilidade de evasão. A distância de outras escolas, por exemplo, pode dificultar ou inviabilizar a transferência dos(as) alunos(as) para a continuidade dos estudos. Com a militarização, os(as) alunos(as) do noturno são abandonados(as) à própria sorte.

Relacionado a isso, como evidenciamos anteriormente, esse processo de exclusão e negação do direito à educação, sobretudo aos estudantes que necessitam do ensino noturno e da EJA, se aprofunda na realidade do interior do Estado, levando em consideração o número de escolas da rede estadual por município.

Ao olharmos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a tabela 9 – sistematizada pela App Sindicato (2024) – expressa a quantidade de matrículas encerradas nas escolas que foram militarizadas em 2023. Além do Colégio Estadual Nóbrega da Cunha e do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola, que reuniam o maior número de matrículas na EJA, destacamos que dos 10 municípios que obtiveram extinção de turmas nessa modalidade de ensino, a metade (5) apresentam 50% das instituições de ensino – localizadas em áreas urbanas – pertencentes ao modelo cívico-militar. Ou seja, em conjunto com o fim do ensino noturno e da EJA, há um cenário de imposição do modelo cívico-militar e redução da oferta de escolas de gestão democrática.

Tabela 9 – Ranking das 10 escolas militarizadas em 2023 com maior número de matrículas da EJA

Município	Instituição de Ensino	Quantidade de Matrículas da EJA (2023)	% de CCM no Município
Bandeirantes	Colégio Estadual Nóbrega da Cunha	180	25%
Terra Rica	Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola	93	50%
Cambará	Colégio Estadual Carolina Lupion	72	40%
Cruzeiro do Oeste	Colégio Estadual Anchieta	69	50%
Santa Cruz de Monte Castelo	Colégio Estadual Santos Dumont	52	50%
Curitiba	Colégio Estadual Guido Árdua	46	20%
São João do Ivaí	Colégio Estadual José de Mattos Leão	41	50%
Tapira	Colégio Estadual Castelo Branco	39	50%
Pinhais	Colégio Estadual Oscar J. D. P. E. Silva	31	13%
Campina Grande do Sul	Colégio Estadual Ivan F. do Amaral Filho	29	20%

Fonte: App Sindicato (2024). Organizado pela autora.

Para além da questão do controle ideológico, lançando mão de ações que prejudicam e expulsam os estudantes trabalhadores²⁰⁰, uma das hipóteses defendidas pela App Sindicato é a de que visa-se promover com o modelo

²⁰⁰ Que por esse perfil costumam apresentar dificuldades de rendimento e evasão e consequentemente, impactam negativamente no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

militarizado a manipulação de dados com o objetivo de elevar os índices do Paraná no Ideb²⁰¹:

Excluindo os(as) estudantes que não se encaixam nos padrões do modelo militarizado e as turmas do ensino noturno, as escolas militarizadas se esquivam de problemas sociais a troco de reunir condições favoráveis para aumentar a nota do Ideb, sem necessariamente promover políticas concretas de melhoria da qualidade da educação (APP SINDICATO, 2024, s.p.).

Conforme Silva J. (2022), pesquisas apontam que estudantes do período noturno geralmente apresentam taxas de evasão e reprovação mais elevadas, pela condição de muitas vezes de serem jovens trabalhadores. Nesse aspecto, essa realidade pode afetar o desempenho das instituições de ensino na nota do IDEB, pois os itens que levam ao cálculo desse indicador são os dados de aprovação escolar (obtidos pelo Censo Escolar) e as médias de desempenho no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A autora acrescenta ainda que encerrar turmas com este perfil possibilita alavancar os indicadores dessas escolas e consequentemente da rede estadual como um todo. Ademais, uma das principais causas da evasão escolar noturna é a distância entre a escola e a residência e, como o PCCM – pelas suas diretrizes – não comporta o ensino noturno, os estudantes que anteriormente tinham o acesso à educação, muito possivelmente deixaram de estudar ou passaram a ter que se matricularem em instituições de ensino mais distantes de suas moradias – até em outros municípios, no caso da realidade do interior do Paraná – intensificando dessa forma o processo de exclusão que não é mensurado no índice do IDEB (SILVA J., 2022).

Nessa perspectiva, com base nos estudos de Milton Santos (1987), concebemos o acesso à educação como um componente do território, sendo este elementar no horizonte de construção de um projeto de sociedade menos desigual, que torne a população brasileira efetivamente cidadã. Outrossim, o autor aponta para uma instrumentalização do território com a utilização de recursos coletivos que favorecem interesses conflitantes – em específico privados – causando por consequência o agravamento dos desequilíbrios existentes e criando o que Santos M. (1987, p. 138) denomina como “localizações forçadas”:

²⁰¹ Lembrando que o Ideb é calculado com base no resultado da taxa de aprovação dos alunos (frequência escolar) em conjunção com a aplicação de uma avaliação do MEC – Prova Brasil – que mede o aprendizado em português e matemática.

As localizações forçadas são o produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões do governo. O resultado é independente da vontade dos indivíduos. Muitas destas contribuem para aumentar a pobreza e não para suprimir ou atenuar. Uma política efetivamente redistributiva, visando que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial. É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional – uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo, e neste caso, do Estado.

Dessa forma, ao ser gerido por meio de políticas excludentes, o território reverbera as desigualdades. Para Santos M. (1987), em lugar de promover o fortalecimento da cidadania, cria-se nesse cenário, cidadãos desiguais, sobretudo devido ao lugar onde vivem. Por esse ponto de vista, entendemos que a implantação de colégios cívico-militares integra essa lógica de instrumentalização do território, com a finalidade, nesse caso, de promover o controle ideológico – como vimos no primeiro capítulo – e produzir por meio da exclusão, os indicadores educacionais almejados pelo governo.

Ou seja, com a militarização das escolas vem ocorrendo o aniquilamento de aspectos essenciais que compõem o direito à educação – como a garantia de acesso, a gestão democrática, o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná. Em resumo, o direito à educação para os jovens paranaenses está sendo rifado para que o Estado se mantenha entre as primeiras posições do Ideb²⁰².

Por fim, neste terceiro capítulo, a análise geográfica aprofundou-se na distribuição espacial das escolas cívico-militares, compreendendo como a implementação dessa política reflete uma exclusão territorial.

Verificamos que os grandes conglomerados urbanos do estado concentram maior oferta de CCMs, com Curitiba reunindo a maior quantidade (29 unidades). Além da capital, observamos a expansão dos colégios cívico-militares

²⁰² Relembramos que pelo resultado do IDEB de 2021, o Estado do Paraná alcançou a primeira posição na nota do Ensino Médio e a quarta posição na nota dos anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacaopublicachegouaotopoem2022ecortoudistanciaparaescolasparticulares#:~:text=Nunca%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica%20do,ensino%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs>. Mais recentemente, no âmbito do resultado do IDEB de 2023, o Paraná se manteve na primeira posição na nota do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental subiu da quarta para a primeira posição, em conjunto com os estados de Goiás e Ceará. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-ranking-geral-do-Idib>. Acesso em: 23/08/2024.

em cidades do Núcleo Urbano Central de Curitiba (NUC) e de cidades do interior do Estado, como Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Foz do Iguaçu, Cascavel e em seus municípios de entorno.

Ademais, de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2022), 57% dos municípios abrangidos pelo programa têm população menor que 30 mil habitantes e oferta educacional reduzida, com até 5 escolas estaduais. Dessa forma, nesses municípios a militarização tem maior impacto sobre o acesso a educação se comparado aos grandes centros urbanos. Como mencionado na análise dos dados discutidos anteriormente, em 39 municípios com CCMs, além da escola cívico-militar, há apenas uma escola regular disponível em área urbana.

Nesse sentido, a Geografia da militarização de escolas no Paraná pode ser compreendida sob duas perspectivas: pela concentração de CCMs nos grandes centros urbanos e pela interiorização do PCCM em municípios de menor população, onde o direito do acesso à educação é mais impactado pela política.

Vale ressaltar que os casos em que a única escola estadual urbana do município é CCM contrariam o art. 13 da Lei 21.327/2022 (Paraná, 2022), que condiciona a inserção de escolas ao programa com a existência de pelo menos mais uma escola estadual em zona urbana com oferta de ensino fundamental e médio regular. Assim, os dados demonstram incoerências do programa, pela imposição de escolas militarizadas como única alternativa de acesso à educação, em detrimento das escolas com gestão democrática, fortalecendo o argumento de Silva J. (2022) de que a militarização no Paraná seguiu critérios políticos do Executivo estadual com a finalidade de atender demandas de suas bases eleitorais e na Assembleia Legislativa.

No mais, a pesquisa revelou que o programa tende a se concentrar nos centros urbanos mais desenvolvidos do estado, onde o IDHM e os índices de vulnerabilidade social são melhores, reforçando a ideia de que a militarização está alinhada a uma política de elitização da educação. A relação entre o processo de militarização e a negação do direito à educação para as populações mais vulneráveis fica ainda mais clara quando observamos a redução do acesso ao

ensino noturno e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), afetando principalmente os estudantes que mais necessitam do sistema educacional público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A militarização da educação pública no Paraná, como parte de um projeto mais amplo de controle ideológico e político, revela contradições profundas que afetam diretamente a educação como um direito social fundamental. O processo de implantação dos colégios cívico-militares no estado do Paraná está inserido dentro de uma lógica neoliberal, que vem promovendo, em várias partes do Brasil e do mundo, um desmonte sistemático de serviços públicos essenciais, incluindo a educação. A presente pesquisa mostrou que a militarização das escolas é uma estratégia que combina tanto a privatização de certos aspectos da gestão escolar quanto a imposição de uma cultura de disciplina e controle que atenta contra os princípios democráticos e pedagógicos que, historicamente, vêm conduzindo o sistema educacional brasileiro.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, a militarização das escolas públicas não pode ser vista como uma política isolada, mas sim como uma peça em um projeto político mais amplo de militarização da vida social, especialmente nas esferas da segurança pública e da educação. A adoção de colégios cívico-militares compõe um contexto de aprofundamento do controle social, em que setores específicos da sociedade são submetidos a um regime educacional que privilegia a obediência e a hierarquia, em detrimento do desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipador. Sob o discurso da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da redução da violência nas escolas, a militarização configura-se como uma política que, na prática, acentua a exclusão de jovens, principalmente aqueles que já enfrentam dificuldades econômicas e sociais.

Constatamos como exemplo desse contexto o fechamento de turmas da Educação de Jovens e Adultos e do ensino noturno em escolas cívico-militares, sobretudo as localizadas nos municípios com até 30 mil habitantes no interior do Paraná. Nessa realidade em específico, a oferta de escolas é limitada e em casos como o de Santa Teresa do Oeste e Serranópolis do Iguaçu que dispõem apenas de um colégio estadual em área urbana, o estudante que necessita da EJA ou do ensino noturno é obrigado, se tiver condições, a se deslocar para os municípios limítrofes, sendo impelido à desistência. Eis aqui uma situação evidente de violação do direito à educação. Além disso, no âmbito das unidades do Colégio da Polícia

Militar, há a realização de processo seletivo, não sendo admitidos no momento da inscrição estudantes que apresentem histórico de reprovação, evasão ou abandono ou que não esteja em idade compatível. Há ainda a possibilidade de transferência compulsória neste modelo de escola, caso o estudante não se “adeque” à disciplina militar²⁰³.

Ademais, uma das questões centrais apontadas por esta dissertação foi a forma como a militarização das escolas acaba por segregar ainda mais o espaço educacional. O processo de escolha das escolas que seriam militarizadas no Paraná seguiu critérios que desconsideraram, em grande medida, a real necessidade da comunidade escolar. Como vimos, o critério utilizado favoreceu escolas localizadas nos grandes centros urbanos do Estado. Este recorte revela que, em vez de garantir uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para todos, o estado optou por implementar uma política de controle social focada na exclusão das camadas mais vulneráveis da população, violando o direito à educação dessas pessoas.

Além disso, o argumento utilizado pelas autoridades estaduais de que a militarização das escolas contribuiria para a melhoria dos resultados educacionais carece de evidências substanciais. Os dados apresentados pela pesquisa indicam que, embora haja uma melhoria pontual em alguns indicadores de desempenho, ela não está diretamente relacionada à militarização, mas sim a fatores externos como a seletividade no acesso às escolas, em especial no caso do Colégio da Polícia Militar do Paraná. Na prática, esse modelo tende a excluir alunos com dificuldades de permanência, aprendizagem ou com comportamentos considerados inadequados, o que leva a uma melhora excludente dos índices educacionais, sem garantir uma educação de qualidade social para todos os estudantes.

Outro aspecto crucial abordado nesta dissertação, foi a forma como a militarização das escolas atenta contra os princípios constitucionais que regem a educação no Brasil. A Constituição de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

²⁰³ Vale ressaltar que essa prática é contrária à legislação educacional.

8.069/90), garantem a educação como um direito de todos, fundamentado em princípios como a igualdade de acesso e a gestão democrática do ensino público. No entanto, a militarização das escolas contraria diretamente esses princípios, ao acabar com a Gestão Democrática e impor um modelo de gestão centralizado, excludente e autoritário, que desconsidera a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

A gestão democrática, prevista na LDB e em outros marcos legais da educação brasileira, foi uma conquista importante da redemocratização do país. Ela visa assegurar que pais, alunos, professores e outros membros da comunidade escolar possam participar ativamente da definição dos rumos da escola, contribuindo para um processo educacional mais inclusivo, popular e equitativo. No entanto, a militarização das escolas enfraquece esse princípio, ao transferir a gestão para autoridades militares que, na maioria dos casos, não possuem a formação pedagógica adequada para atuar no campo educacional.

No âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a militarização fere os direitos garantidos, especialmente no que diz respeito ao direito à liberdade de expressão e à convivência em um ambiente escolar livre de violência e coerção. O modelo cívico-militar impõe uma cultura de disciplina rígida, baseada na hierarquia e na obediência cega às normas, o que muitas vezes resulta em práticas punitivas e repressivas que são incompatíveis com o ECA. Como vimos, a militarização não garante a redução dos casos de violência na escola, pelo contrário, ocorreram em escolas cívico-militares denúncias envolvendo situações de assédio moral, assédio sexual, racismo e apologia ao nazismo – com militares envolvidos em alguns desses casos. A educação, conforme preconiza o ECA, deve ser pautada pelo respeito à dignidade dos alunos, pelo estímulo à criatividade e pela formação para a cidadania. Contudo, o ambiente militarizado tende a suprimir essas dimensões, ao priorizar a conformidade e a disciplina em detrimento da formação crítica e participativa.

A análise documental e a discussão teórica desenvolvida nesta pesquisa mostrou ainda que a militarização das escolas no Paraná não é um fenômeno isolado, mas faz parte de um projeto político-ideológico mais amplo, que vem sendo implementado em várias partes do Brasil e do mundo sob a égide do neoliberalismo sustentado por grupos conservadores e de direita. Esse modelo de gestão pública,

que privilegia a lógica do mercado e a privatização de serviços essenciais, tem promovido o desmonte progressivo da educação pública de qualidade social e a sua substituição por modelos educacionais voltados para a formação de mão de obra barata e submissa aos ideários do capital.

O neoliberalismo, ao transformar a educação em mercadoria, rompe com os princípios de igualdade e solidariedade que deveriam compor a educação pública. No caso das unidades do Colégio da Polícia Militar e dos colégios cívico-militares do Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná, esse processo se manifesta de duas formas. A primeira, no âmbito do CPM, ocorre na medida em que o Estado abdica de sua responsabilidade de garantir uma educação de qualidade social para todos e transfere essa responsabilidade para instituições militares, que apresentam uma visão restritiva do papel da educação. A segunda, no que se refere aos colégios cívico-militares, trata-se da militarização enquanto instrumento de controle do cotidiano escolar com o objetivo de impor o modelo de escola pautado pelo ideário neoliberal. Assim, em vez de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, as escolas militarizadas tendem a formar indivíduos conformados com as desigualdades sociais e preparados para ocupar posições subalternas no mercado de trabalho.

Sob esse prisma, a militarização das escolas pode ser vista como uma forma de gestão e ampliação da desigualdade, em que o controle disciplinar e a exclusão se tornam mecanismos de controle e contenção das tensões sociais geradas pela precarização das condições de vida da população.

Diante do cenário apresentado, as perspectivas para o futuro da educação pública, especialmente no Paraná, são preocupantes. A militarização das escolas, longe de ser uma solução para os problemas da educação, configura-se como um retrocesso que compromete a formação de gerações de jovens críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Mais do que isso, a militarização representa a destruição da educação pública como conhecemos: gratuita, plural, inclusiva e de gestão democrática. Em seu lugar há a imposição de um modelo de gestão que promove a exclusão como política educacional, que desconsidera as realidades socioespaciais e a diversidade sociocultural das comunidades escolares.

Para reverter esse quadro, é necessário que a sociedade civil, os movimentos sociais e os profissionais da educação se mobilizem em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade social, pautada pelos princípios democráticos e pela valorização da diversidade. A escola pública deve ser um espaço de emancipação, onde os jovens possam desenvolver seu potencial crítico e criativo, e não um espaço de controle e repressão. Além disso, é fundamental que o Estado assuma a responsabilidade de investir na educação pública, garantindo condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou econômica.

A luta pela educação pública no Brasil é, em última instância, uma luta pela democracia. Como vimos ao longo deste trabalho, a militarização das escolas é apenas um dos muitos aspectos de um projeto político que visa eliminar os direitos sociais e impor uma lógica de mercado em todos os aspectos da vida social. Nesse sentido, é necessário um posicionamento firme contra essas políticas, reivindicando o direito a uma educação pública que seja, de fato, um instrumento de transformação social e não de perpetuação das desigualdades.

Por fim, com a presente pesquisa contribuimos para o debate sobre os rumos da educação pública no Paraná, alertando para os riscos e limites de políticas como a militarização das escolas. Espera-se que este trabalho sirva de subsídio para futuras investigações sobre o tema, e que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a construção de uma educação pública que seja, de fato, um direito de todos e não um privilégio de poucos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R.** Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>. Acesso em: 8/07/2024.
- ALMEIDA, S. L.** Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, E. S. (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-33.
- ALVES, M. F.; SANTOS, C. A.; BORDIN, M.** Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 37, p. 41-60, 2023.
- ANDRADE, D. P.** Neoliberalismo e guerra ao inimigo interno: da Nova República à virada autoritária no Brasil. *Caderno CRH*, v. 34, p. e021021, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/XXXmVz3yR7Mgqvdpdzppq34w/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13/07/2024.
- APPLE, M. W.** Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.
- APPLE, M. W.** O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 179-204.
- BEHRING, E. R.** Política social no contexto da crise capitalista. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 301-322, 2009.
- BEISIEGEL, C. R.** A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livro, 2006.
- BELLE, H. B. M.** Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás. 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- BEZERRA, N. P.** Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.
- BRASIL.** Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23/10/2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. 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: 23/10/2023.

BRASIL. Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil. Ministério da Defesa. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00678022843f7cd9170d2>. Acesso em: 23/10/2023.

BRISOLA, E. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/7441/5749. Acesso em: 19/06/2024.

CABRAL, J. F. R. A militarização da escola: um debate a ser enfrentado. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/josel/Downloads/Jefferson%20Fernando%20Ribeiro%20Cabral.pdf>. Acesso em: 23/06/2024.

CASARA, R. Precisamos falar da “direita jurídica”. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGO, E. S. (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 74-80.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGO, E. S. (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41-45.

CASTELO, R. O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, N. M. B. “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 17-33, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>. Acesso em: 02/07/2024.

CRUZ, L. A. C. M. Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3746>. Acesso em: 18/06/2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A “nova” fase do neoliberalismo. Outras Palavras, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-anova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 17/08/2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.

FREITAS, L. C. Constitucionalização da barbárie, privatização e meritocracia. *Vermelho*, São Paulo, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/>. Acesso em: 6/07/2024.

FRIGOTTO, G. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIROTTTO, E. D. Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Revista Horizontes*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018.

GIROTTTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P. Disputando a qualidade educacional: conceitos e perspectivas. In: GIROTTTO, E. D. *Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018. p. 27-36.

GIROTTTO, E. D.; PASSOS, F. G.; CAMPOS, L.; OLIVEIRA, J. V. P. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, mar. 2017, p. 134-158. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>.

GOULART, J. M. O. A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GUIMARÃES, P. C. P. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

GRAHAM, S. *Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GROTTI, V. H. G.; BORDIN, M. Considerações sobre a hipermilitarização da vida. In: *Anais XI Seminário Nacional Sociologia & Política*. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/11snsp/236209-CONSIDERACOES-SOBRE-A-HIPERMILITARIZACAO-DA-VIDA>. Acesso em: 25/08/2024.

HARVEY, D. A destruição criativa da terra. In: *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2014.

HETTWER, H. R. O neoliberalismo no espaço educacional brasileiro: uma análise geopolítica. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 206-223, mai.-ago. 2019.

LANCÉ, A. M.; SANTOS, C. A.; NOGUEIRA, D. X. P. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 648-666, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3872/756>. Acesso em: 28/07/2024.

LACOSTE, Y. *A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, P. V. O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019.

MASCARENHAS, A. D. N. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994>. Acesso em: 20/04/2024.

MASCARENHAS, A. D. N.; GOULART, J. M. O. Escola e democracia: militarização das escolas públicas e desdemocratização na sociedade. *Revista Retratos da*

Escola, Brasília, v. 17, n. 37, p. 25-39, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10/04/2024.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1, 2018.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

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

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NETTO, N. D. Análise da implementação dos programas de escolas cívico-militares em escolas de Curitiba. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

OBSERVATÓRIO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES. Relatório preliminar dos colégios cívico-militares no Paraná. Disponível em: <https://observatoriodasescolasmilitarizadas.blogspot.com/2021/07/relatorio-preliminar-dos-colegios.html>. Acesso em: 19/08/2023.

OBSERVATÓRIO SOCIAL PECIM. Relatório PECIM. Disponível em: <https://pecim.ibict.br/sobre/>. Acesso em: 29/07/2023.

OLIVEIRA, D. D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: *O Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Goiás: Ed. Escultura, 2016. p. 41-49.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. P.; BAUER, A.; GATTI, B. A. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 81-100. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44539>. Acesso em: 10/08/2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 543/2020 de 14 de setembro de 2020. Autor: Poder Executivo. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivophp?leiCod=93873&tipo=I. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 001/2021 de 8 de janeiro de 2021. Autor: Poder Executivo. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em:

http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=95663&tipo=I. Acesso em: 12/07/2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 494/2021 de 22 de setembro de 2021. Autor: Poder Executivo. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em:

http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=102396&tipo=I. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 471/2022 de 7 de novembro de 2022. Autor: Poder Executivo. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2022. Disponível em:

https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/3iHt1otSZaJwr32vGLO7w3Tw88Rv8ZuL0DfUqf7b.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. de F. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 667, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957>. Acesso em: 18/08/2023.

PIRES, C. L.; AIGNER, C. H. O.; VEIGA, A. A. Lugar, escola e territorialidade urbana. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z.; UEDA, V. (orgs.). *A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço*. Canoas e Porto Alegre: Nova Terra Editora, 2008.

QUEIROZ, C. Desempenho em análise. Pesquisa FAPESP, ed. 301, 29 mar. 2021. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301. Acesso em: 26/07/2024.

REGIÕES DE INFLUÊNCIA DAS CIDADES 2007 - REGIC. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101728_folder.pdf. Acesso em: 01/09/2023.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019.

SANTOS, C. A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244370>. Acesso em: 16/07/2024.

SANTOS, E. J. F. Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências. 2020. 447 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19215>. Acesso em: 19/08/2023.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, R. J. C. A militarização da escola pública em Goiás. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, J. R. Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 25/07/2024.

SILVA, M. R. Gestão cívico-militar das escolas públicas: o PL 543/2020 do Estado do Paraná. *O Sísifo*, Curitiba, v. 3, n. 10, p. 3, out. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseef/wp-content/uploads/sites/10/2020/10/JORNAL-O-S%C3%8DSIFO-VOL-3-N%C2%BA-10-OUTUBRO-2020.pdf>. Acesso em: 15/08/2023.

SILVA, R. R. Entre a caserna e a rua: o dilema do “pato”. Uma análise antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar D. João VI. 2009.

SOUSA, S. E. A gestão educacional no Paraná 2011-2013. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S.; SILVA, I. D.; MELO, P. H. F. Militarização das escolas: ideologia do capital rumo à barbárie. In: LIMA, I.; FRANÇA, C. F. S.; FILHO, J. C. O.; SOUZA, L. F. (orgs.). *A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal*. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024. p. 259-308.

TEIXEIRA, R. S. A exclusão dos alunos mais pobres nos colégios militares. Goiás: Ed. Escultura, 2016. p. 67-70.

TELES, E. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGÓ, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

WACQUANT, L. Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In: BATISTA, V. (org.). *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

WACQUANT, L. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 3. ed. rev. e ampl. 2. reimp. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 612, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96483>. Acesso em: 18/06/2023.

APÊNDICE

Quadro 1 – Proporção de Colégios Cívico-Militares na área urbana dos municípios do Paraná

NRE	MUNICÍPIO	Nº ESCOLAS NA ÁREA URBANA	CCM	PROPORÇÃO DE CCM NA ÁREA URBANA
CASCADEL	STA TEREZA OEST	1	1	100%
FOZ DO IGUAÇU	SERRAN. IGUAÇU	1	1	100%
LARANJEIRAS DO SUL	DIAMANTE DO SUL	1	1	100%
LONDRINA	ROLANDIA	6	4	66%
LONDRINA	CAMBE	12	7	58%
APUCARANA	CAMBIRA	2	1	50%
AREA METROP.SUL	QUITANDINHA	2	1	50%
CAMPO MOURAO	MAMBORE	3	1	50%
CAMPO MOURAO	PEABIRU	2	1	50%
CASCADEL	CATANDUVAS	2	1	50%
CASCADEL	CORBELIA	2	1	50%
CASCADEL	LINDOESTE	2	1	50%
CIANORTE	RONDON	2	1	50%
CORNELIO PROCOPIO	JATAIZINHO	2	1	50%
CORNELIO PROCOPIO	S JERON SERRA	2	1	50%
CORNELIO PROCOPIO	S SEB AMOREIRA	2	1	50%
CORNELIO PROCOPIO	SERTANEJA	2	1	50%
FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	6	3	50%
FOZ DO IGUAÇU	S MIG IGUAÇU	2	1	50%
FRANCISCO BELTRAO	PLANALTO	2	1	50%
GUARAPUAVA	RESERVA IGUAÇU	2	1	50%
GUARAPUAVA	TURVO	2	1	50%
IRATI	INACIO MARTINS	2	1	50%
IRATI	MALLET	2	1	50%
IRATI	REBOUCAS	2	1	50%
IRATI	RIO AZUL	2	1	50%
IVAIPORA	JARDIM ALEGRE	2	1	50%
IVAIPORA	SAO JOAO IVAI	2	1	50%
JACAREZINHO	CARLOPOLIS	2	1	50%
JACAREZINHO	RIBEIRAO CLARO	2	1	50%
JACAREZINHO	RIB DO PINHAL	2	1	50%
LONDRINA	ALVORADA DO SUL	2	1	50%
LONDRINA	SERTANOPOLIS	2	1	50%
MARINGA	FLORESTA	2	1	50%
MARINGA	SANTA FE	2	1	50%
MARINGA	SANTO INACIO	2	1	50%
LOANDA	S C M CASTELO	2	1	50%
LOANDA	STA ISABEL IVAI	2	1	50%

PARANAVAI	TERRA RICA	2	1	50%
PATO BRANCO	CORONEL VIVIDA	2	1	50%
PATO BRANCO	ITAPEJARA OESTE	2	1	50%
PONTA GROSSA	IMBITUVA	2	1	50%
PONTA GROSSA	PORTO AMAZONAS	2	1	50%
UMUARAMA	CRUZEIRO OESTE	4	2	50%
UMUARAMA	DOURADINA	2	1	50%
UMUARAMA	TAPIRA	2	1	50%
WENCESLAU BRAZ	S JOSE B VISTA	2	1	50%
APUCARANA	APUCARANA	17	8	47%
JACAREZINHO	CAMBARA	5	2	40%
PARANAGUA	MATINHOS	5	2	40%
PATO BRANCO	PALMAS	5	2	40%
TELEMACO BORBA	TELEMACO BORBA	15	6	40%
TOLEDO	GUAIRA	5	2	40%
AREA METROP.NORTE	QUATRO BARRAS	3	1	33%
AREA METROP.SUL	CONTENDA	3	1	33%
AREA METROP.SUL	MANDIRITUBA	3	1	33%
CAMPO MOURAO	CAMPO MOURAO	12	4	33%
CASCADEL	CASCADEL	33	8	33%
CORNELIO PROCOPIO	URAI	3	1	33%
DOIS VIZINHOS	SALTO LONTRA	3	1	33%
FRANCISCO BELTRAO	AMPERE	3	1	33%
FRANCISCO BELTRAO	REALEZA	3	1	33%
IVAIPORA	MANOEL RIBAS	3	1	33%
IVAIPORA	S PEDRO DO IVAI	3	1	33%
JACAREZINHO	ANDIRA	3	1	33%
JACAREZINHO	STO ANT PLATINA	6	2	33%
LONDRINA	BELA V PARAISO	3	1	33%
MARINGA	COLORADO	3	1	33%
MARINGA	MANDAGUACU	3	1	33%
LOANDA	NOVA LONDRINA	3	1	33%
PARANAVAI	ALTO PARANA	3	1	33%
PATO BRANCO	CHOPINZINHO	3	1	33%
PATO BRANCO	PATO BRANCO	12	4	33%
PITANGA	PALMITAL	3	1	33%
PONTA GROSSA	PALMEIRA	3	1	33%
PONTA GROSSA	TIBAGI	3	1	33%
TELEMACO BORBA	CURIUVA	3	1	33%
TOLEDO	MAL CAND RONDON	6	2	33%
TOLEDO	SANTA HELENA	3	1	33%
UNIAO DA VITORIA	BITURUNA	3	1	33%
WENCESLAU BRAZ	ARAPOTI	3	1	33%
WENCESLAU BRAZ	JAGUARIAIVA	6	2	33%
IBAITI	SIQUEIRA CAMPOS	3	1	33%

APUCARANA	ARAPONGAS	13	4	30%
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	30	9	30%
LONDRINA	LONDRINA	68	21	30%
PARANAVAI	PARANAVAI	10	3	30%
TOLEDO	TOLEDO	17	5	29%
JACAREZINHO	JACAREZINHO	7	2	28%
LARANJEIRAS DO SUL	QUEDAS IGUAÇU	7	2	28%
APUCARANA	FAXINAL	4	1	25%
AREA METROP.NORTE	ITAPERUCU	4	1	25%
AREA METROP.SUL	BALSA NOVA	4	1	25%
AREA METROP.SUL	RIO NEGRO	8	2	25%
ASSIS CHATEAUBRIAND	A CHATEAUBRIAND	8	2	25%
CIANORTE	TERRA BOA	4	1	25%
CORNELIO PROCOPIO	BANDEIRANTES	8	2	25%
DOIS VIZINHOS	DOIS VIZINHOS	8	2	25%
FOZ DO IGUAÇU	STA TER ITAIPU	4	1	25%
FRANCISCO BELTRAO	STO A SUDOESTE	4	1	25%
GOIOERE	GOIOERE	8	2	25%
GUARAPUAVA	PINHAO	4	1	25%
LONDRINA	IBIPORA	8	2	25%
MARINGA	MANDAGUARI	4	1	25%
LOANDA	LOANDA	4	1	25%
PONTA GROSSA	CARAMBEI	4	1	25%
PONTA GROSSA	PIRAI DO SUL	4	1	25%
IBAITI	IBAITI	4	1	25%
AREA METROP.NORTE	ALM TAMANDARE	18	4	22%
AREA METROP.SUL	LAPA	9	2	22%
MARINGA	SARANDI	9	2	22%
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	44	10	22%
APUCARANA	JANDAIA DO SUL	5	1	20%
AREA METROP.NORTE	CAMPINA GDE SUL	5	1	20%
AREA METROP.NORTE	CAMPO MAGRO	5	1	20%
AREA METROP.NORTE	COLOMBO	24	5	20%
CURITIBA	CURITIBA	153	29	20%
GOIOERE	UBIRATA	5	1	20%
MARINGA	ASTORGA	5	1	20%
MARINGA	MARIALVA	5	1	20%
MARINGA	PAICANDU	5	1	20%
PARANAGUA	ANTONINA	5	1	20%
PARANAGUA	PONTAL PARANA	5	1	20%
PATO BRANCO	CLEVELANDIA	5	1	20%
TELEMACO BORBA	RESERVA	5	1	20%
WENCESLAU BRAZ	WENCESLAU BRAZ	5	1	20%
AREA METROP.SUL	CAMPO LARGO	21	4	19%
AREA METROP.SUL	S JOSE PINHAIS	28	5	18%

IRATI	IRATI	11	2	18%
AREA METROP.NORTE	RIO BRANCO SUL	6	1	17%
AREA METROP.NORTE	PIRAQUARA	12	2	16%
CIANORTE	CIANORTE	12	2	16%
CORNELIO PROCOPIO	CORN PROCOPIO	12	2	16%
IRATI	PRUDENTOPOLIS	6	1	16%
IVAIPORA	IVAIPORA	6	1	16%
MARINGA	MARINGA	32	5	16%
PARANAGUA	GUARATUBA	6	1	16%
PITANGA	PITANGA	6	1	16%
PONTA GROSSA	CASTRO	12	2	16%
UMUARAMA	UMUARAMA	18	3	16%
GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	28	4	14%
TOLEDO	PALOTINA	7	1	14%
AREA METROP.NORTE	PINHAIS	15	2	13%
AREA METROP.SUL	ARAUCARIA	17	2	12%
AREA METROP.SUL	FAZ RIO GRANDE	16	2	12%
FRANCISCO BELTRAO	FRANC BELTRAO	14	2	12%
PARANAGUA	PARANAGUA	17	3	12%
LARANJEIRAS DO SUL	LARANJ DO SUL	8	1	12%
UNIAO D VITORIA	UNIAO D VITORIA	14	1	8%

Fonte: SEED-PR (2024). Organizado pela autora.