

MARIA ELISA ENNES BARTHOLOMEI

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSA NO
PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS — CÍVICO MILITARES: UM
ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL (2020 – 2023)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
Campo Grande – MS
Fevereiro/2024

MARIA ELISA ENNES BARTHOLOMEI

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSA NO
PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS — CÍVICO MILITARES: UM
ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL (2020 – 2023)**

Tese apresentada para a qualificação no curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Profa. Dra. Nádia Bigarella



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS


Fevereiro/2024


“CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSA NO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2019-2023)”

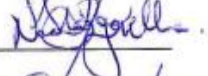
MARIA ELISA ENNES BARTHOLOMEI

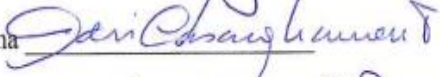
“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”


BANCA EXAMINADORA:

Prof.^ª. Dr.^ª. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão (PPGE/ UNESP) Examinador Externo 

Prof.^ª. Dr.^ª. Andreia Vicência Victor Alves (PPGE/UFGD) Examinadora Externa 

Prof.^ª. Dr.^ª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 26 de fevereiro de 2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

B287c Bartholomei, Maria Elisa Ennes

Concepção de gestão democrática expressa no programa nacional das escolas cívico-militares: um estudo sobre a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul. (2019-2023)./ Maria Elisa Ennes Bartholomei sob orientação da Profa. Dra. Nádia Bigarella.-- Campo Grande, MS : 2024.

142 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2024

Bibliografia: p. 116- 126

1. Programa da escola cívico militar. 2. Hierarquia e disciplina. 3. Direito à educação I.Bigarella, Nádia. II. Título.

CDD: 379.2

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão pela realização desta tese ao apoio e compreensão da equipe de Gestão Escolar da EM Prof.^a Danda Nunes, pelo apoio, durante o doutoramento.

À minha família, pelo constante apoio, confiança, estímulo, segurança e amizade.

À Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella, pela paciência, orientação segura, confiança, oportunidades de crescimento e convívio, especialmente nos momentos difíceis.

Ao meu irmão Jorge Estevam Ennes Bartholomei, pelas discussões argumentativas sobre Ciência Política, que tanto me auxiliou.

À minha sobrinha Juliana B. Bartholomei, pela ajuda na revisão textual e sua mãe M^a Núbia B. Bartholomei, pela atenção e nutrição carinhosa.

À Prof.^a Dr.^a Adir Cassaro Nascimento, pelo estímulo, segurança, solidariedade, críticas construtivas e pelo acolhimento sempre sorridente.

A todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), especialmente aos amigos carinhosos e generosos dessa jornada acadêmica, Andrew Cristaldo, Marco Aurélio e Gustavo Barros, obrigada pela amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em especial, às pessoas da secretaria, sempre gentis Luciana e Anne.

Á todos os docentes que me acompanharam durante o período de doutoramento, com paciência durante as aulas e nas discussões pedagógicas.

Agradeço a todos que, de diferentes formas, possibilitaram este momento tão significativo em minha trajetória profissional e pessoal.

BARTHOLOMEI, Ennes Maria Elisa. *Concepção de Gestão Democrática Expressa no Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares: Um estudo sobre a Política Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul. (2019-2023). Campo Grande 2024. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2024.*

RESUMO

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculada à Linha de Pesquisa: Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE) e ao projeto de pesquisa “Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional”, coordenado pela Professora Dra. Nádia Bigarella. Tem como objetivo geral analisar o Programa PECIM, estabelecido na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2020 – 2023) e suas implicações ao direito à educação e à gestão democrática. No governo federal de Jair Messias Bolsonaro, foi o Programa Escolas Cívico-Militar – (PECIM), através do Decreto nº 10.004/2019. Este programa foi subsidiado pelo Ministério da Segurança Pública e pelo Ministério da Educação. O propósito deste programa era reduzir a violência escolar e melhorar a qualidade da educação. Para tanto, foram selecionadas escolas públicas devido à vulnerabilidade social e aos baixos resultados no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB). As unidades escolares do ECIM, segundo os documentos, foram organizadas com base em estruturas da gestão democrática partilhada com a presença de militares que compunham a equipa de gestão escolar, algo inconsiliável. A hierarquia disciplinar e comportamental fundamentava-se na escola pública gratuita e laica disfarçada de gestão democrática. Para atingir o objeto geral, elencou-se os objetivos específicos: a) Investigar os desenvolvimentos das políticas públicas para a educação básica, após a constituição de 1988 durante os governos democráticos. b) Analisar as concepções de gestão escolar e o processo de militarização da educação básica no Brasil que oportunizou as bases legais para a instituição do Programa da Escola Cívico — Militar (PECIM); c) Discutir o Programa Escola Cívico-Militar-(PECIM), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, durante o Governo de Reinaldo Azambuja da Silva. A escolha do recorte temporal é exclusivamente o mesmo do mandato presidencial e do mandato estadual (2020-2023). A metodologia utilizada com base na pesquisa qualitativa: a pesquisa documental ocorreu por meio levantamento e a coleta de documentos referente ao período do recorte temporal, a busca pelos documentos ocorreu nos arquivos da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. A bibliográfica com base no referencial teórico, tem mote a compreensão das relações sociais que acontecem entre política, ideologia, conceitos de gestão, interesses e disputas ideológicas. Às considerações finais mostram que este programa buscava um modelo de gestão escolar organizado e fundamentado nos princípios do modelo produtivista e, para obter êxito, autonomia administrativas e pedagógica das escolas eram limitadas. O modelo educacional da escola militar proposto para o esse estado, ambicionava a excelência no ensino e aprendizagem, por isso suas estratégias estavam centradas nos aspectos meritocrático, hierarquia e disciplina.

Palavra Chave: Programa da Escola Cívico-Militar. Hierarquia e Disciplina. Direito a Educação.

BARTHOLOMEI, Ennes Maria Elisa. Conception of Democratic Management Expressed in the National Program of Civic-Military Schools: A Study on the Educational Policy of the State of Mato Grosso do Sul. (2019-2023). Campo Grande 2024. 126 f. Thesis (Doctorate in Education) - Don Bosco Catholic University, 2024.

ABSTRACT

This research was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and is linked to the Research Line: Policy, Management and History of Education of the Postgraduate Program in Master's and Doctorate Education at the Dom Bosco Catholic University (UCDB), the Educational Policy Research Group and Education Systems Management Bodies (GEPSE) and the research project “Policies, Plans, Projects, Programs and Educational Management”, coordinated by Professor Dr. Nádia Bigarella. Its general objective is to analyze the PECIM Program, established in the State Education Network of Mato Grosso do Sul (2020 – 2023) and its implications for the right to education and democratic management. In the federal government of Jair Messias Bolsonaro, it was the Civic-Military Schools Program – (PECIM), through Decree No. 10,004/2019. This program was subsidized by the Ministry of Public Security and the Ministry of Education. The purpose of this program was to reduce school violence and improve the quality of education. To this end, public schools were selected due to social vulnerability and low results in the Educational Development Index (IDEB). The ECIM school units, according to the documents, were organized based on shared democratic management structures with the presence of military personnel who made up the school management team, something irreconcilable. The disciplinary and behavioral hierarchy was based on free and secular public schools disguised as democratic management. To achieve the general objective, the specific objectives were listed: a) Investigate the developments in public policies for basic education, after the 1988 constitution during democratic governments. b) Analyze the concepts of school management and the process of militarization of basic education in Brazil, which provided the legal basis for the institution of the Civic School Program — Military (PECIM); c) Discuss the Civic-Military School Program (PECIM), in the State Education Network of Mato Grosso do Sul, during the Government of Reinaldo Azambuja da Silva. The choice of time frame is exclusively the same as the presidential term and the state term (2020-2023). The methodology used was based on qualitative research: documentary research occurred through survey and collection of documents relating to the period of the time frame, the search for documents took place in the archives of the State Secretary of Education of Mato Grosso do Sul. The bibliography, based on the theoretical framework, has the motto of understanding the social relations that occur between politics, ideology, management concepts, interests, and ideological disputes. The final considerations show that this program sought an organized school management model based on the principles of the productivity model and, to be successful, the schools' administrative and pedagogical autonomy were limited. The educational model of the military school proposed for this state, aimed at excellence in teaching and learning, which is why its strategies were centered on meritocratic aspects, hierarchy, and discipline.

Keyword: Civic-Military School Program. Hierarchy and Discipline. Right to education.

“A democracia não é apenas os aspectos institucionais, mas são os valores e a participação ativa dos cidadãos”.

Marilena Chauí

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do Desempenho do Agronegócios/MS- 2022	88
Tabela 2 – Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul ..	90
Tabela. 3 – Notas Avaliação SAEB e IDEB (2021): ECIM Marçal de Souza Tupã-Y	98
Tabela. 4 – Notas Avaliação SAEB e IDEB (2021): ECIM Prof. Tito.....	98
Tabela 5 – Continuidades e rupturas de alguns “Consensos” neoliberais (1989-2001)	107
Tabela 6 – IDEB/INEP-2021 – Anos Finais do Ensino Fundamental	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação e investimentos.....	46
Figura 2 – Taxa de Abandono no Ensino Médio	47
Figura 3 – Divisão do Estado: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e suas Capitais	80
Figura 4 – Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul	83
Figura 5 – Foto da Guarda de Honra na inauguração da escola em 02/08/2021.....	95
Figura 6 – Foto da Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)	96
Figura 7 – Foto da Cerimônia de Boas-vindas na Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)	97
Figura 8 – Nota do IPECIM da Escola Estadual Cívico-Militar Prof. Tito	98
Figura 9 – Foto da Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito), após a inauguração	99
Figura 10 – Formação continuada, realizada pela Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED)	100
Figura 11 – ECIM – Escola Estadual Marçal de Souza Tupã-Y	101
Figura 12 – Entrega do kit uniforme EECIM Marçal de Souza Tupã Y	101
Figura 13- Entrega do Kit Uniforme, SED/MS	102
Figura 11 – Localização das ECIM por Unidade da Federação do Brasil	104
Figura 12 – Níveis de certificação do Modelo PECIM	105
Figura 13 – Metodologia de Avaliação dos Resultados PECIM	105
Figura 14 – Documentos Norteadores do Modelo de Escola Cívico-Militar do MEC....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Crescimento Real e Projeções do PIB	87
Gráfico 2 – IDEB/2021 e Avaliação SAEB/2021	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Revistas Qualis.....	5
Quadro 1 – Levantamento do Estado do Conhecimento: Teses e Dissertações	6
Quadro 2 – Artigos – ANPAE – RBP AE, v. 35, dez. 2019, n.º 3.....	9
Quadro 3 – Normatização da Educação Básica a partir de 1988 e do PECIM/2019.....	10

LISTA DE SIGLAS

AIMS-SED	Avaliação Institucional Externa da Rede Estadual de Ensino
AJA	Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem
ALEMS	Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso do Sul
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEL	Coronel
CEPMG	Colégio de Ensino Polícia Militar de Goiás
COPEED	Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CGU	Controladoria Geral da União
CPMG	Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i> – 2019
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIM	Escola Cívico-Militar
EECIM	Escola Estadual Cívico-Militar
EE	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMASUL	Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GPESE	Grupo de Pesquisa Política Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECIM	Índice do Programa da Escola Cívico-Militar
IPEA	Instituto de Planejamento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MD	Ministério da Defesa
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGO	Polícia Militar de Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Popular
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSDB	Partido Social-Democrata Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
PUC	Pontifícia Universidade Católica

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
RBPAE	Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação
REE	Rede Estadual de Ensino
REE/MS	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
R-200	Regulamento para as Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAD	Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização
SCMB	Sistema dos Colégios Militares no Brasil
SED	Secretaria de Estado de Educação
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SEFAZ	Secretaria de Estado de Fazenda
SEGOV	Secretaria de Estado de Governo e Gestão Estratégica
SEINFRA	Secretaria de Estado de Infraestrutura
SEMAGRO	Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar
SUS	Sistema Único de Saúde
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação e a Ciência
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIÃO	Partido União Brasil
USP	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SNI	Serviço Nacional de Informação
SP	Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	18
1.1 Contexto Histórico da Abertura Democrática Brasileira.....	18
1.2 Fernando Collor de Mello e Itamar Franco	24
1.3 Fernando Henrique Cardoso – (FHC)	31
1.4 Luís Inácio Lula da Silva	35
1.5 Dilma Rouseff	40
1.6 Michel Temer	41
1.7 Jair Messias Bolsonaro.....	43
CAPÍTULO 2	
CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: MILITARIZAÇÃO DA	
EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA – (PECIM)	50
2.1 Concepções de Gestão Escolar: Democrática, Técnico-científica, autogestionária, participativa, compartilhada e gerencial	50
2.2. Militarização da Educação Básica e o PECIM no Brasil.....	62
2.3. Programa das Escolas Cívico-Militares – (PECIM)	67
CAPÍTULO 3	
O PROGRAMA – (PECIM) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	
DE MATO GROSSO DO SUL	79
3.1 Contextualização da origem histórica: Estado de Maro Grosso do Sul	79
3.2 Caracterizando o território de Mato Grosso do Sul	83
3.3 Governo Estadual: Reinaldo Azambuja da Silva	85
3.4 Escola Pública: Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	88
3.5 Escola Pública Cívico-Militar (ECIM): Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	94
3.6 Política Neoliberal: Programa – (PECIM)	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Doutorado é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculada à Linha de Pesquisa: Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa Política Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPSE) e ao projeto de pesquisa “Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional”, coordenado pela Professora Dra. Nádia Bigarella.

A análise do desenvolvimento de programas educacionais tem o objetivo de entender quais são os problemas que envolvem a área da educação básica e se estes podem ser resolvidos com as ações propostas pelo programa. E um dos passos nessa tese, foram as definições do objetivo geral e os objetivos específicos.

O objeto geral:

Analisar o Programa PECIM, estabelecido na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2020 – 2023) e suas implicações ao direito à educação e à gestão democrática.

Objetivos específicos:

a) Investigar os desenvolvimentos das políticas públicas para a educação básica, após a constituição de 1988, durante os governos democráticos.

b) Analisar as concepções de gestão escolar e o processo de militarização da educação básica no Brasil que oportunizou as bases legais para a instituição do Programa da Escola Cívico — Militar (PECIM);

c) Discutir o Programa Escola Cívico-Militar-(PECIM), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, durante o Governo de Reinaldo Azambuja da Silva.

Com base nos objetivos citados sustentamos a seguinte tese: O Programa – (PECIM) é inconstitucional pela coibição da liberdade de ensinar e aprender. Além de dissimular a concepção da gestão democrática nas escolas públicas.

Às razões que levaram ao desenvolvimento dessa tese foram: A primeira trata-se do meu interesse pessoal pelo tema: a partir do momento que os alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental I, durante o início do ano letivo de 2019, começaram a solicitar conteúdos curriculares extras para concorrerem às provas de admissão do Colégio Militar, aqui em Campo

Grande/MS. As solicitações dos alunos se iniciaram entre maio e junho de 2019, quando foram ministradas as aulas destinadas ao Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que consiste num esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família para minimizar os efeitos de violência, *bullying* e drogas nas escolas e fora do ambiente escolar. O fato é que as aulas foram ministradas por uma policial militar que encantou os alunos, despertando-os para estudo nos moldes do militarismo. Lógico que eles não tinham conhecimento de como é a hierarquia disciplinar de uma escola militarizada em comparação ao sistema de ensino da escola pública e laica, ao qual já estão habituados.

Observo ainda que o entusiasmo dos alunos com o PROERD foi tão grande que na formatura as famílias compareceram em grande número, lotando o auditório da escola, fato que não ocorre durante o ano letivo, nas reuniões de pais e mestres. Esse fato me fez entender que realmente há um interesse da comunidade por escolas públicas com mais hierarquia e disciplina. Demanda utilizada como justificativa do Governo Federal para criar um programa de escola do ensino fundamental II e médio, sob a gestão de grupos militares.

A segunda razão está relacionada a motivos acadêmicos. O Presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL 2019 – 2022), em seu governo ainda vigente, instituiu o PECIM pelo Decreto n.º 10.004, de 5 setembro de 2019, que define o sistema de ensino cívico-militar em algumas escolas públicas, no Distrito Federal e nos estados que fizerem sua adesão, como é o caso de Mato Grosso do Sul.

A terceira são as questões sociais, pois um dos requisitos que se faz necessário para que os Estados e Municípios adiram ao Programa é a alta vulnerabilidade social (violência dentro e fora do ambiente escolar, *bullying*), além do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Governo Federal, baseado nessa justificativa social, seleciona os bairros onde as escolas irão se localizar.

A quarta razão está associada ao interesse pessoal de aprofundar o estudo na linha de pesquisa em políticas públicas. No Curso de Mestrado em Educação (2011 – 2013) investigou-se as ações no campo da gestão como à forma de provimento do cargo de diretor escolar se efetivaram no Plano de Ações Articuladas (PAR), da Rede Estadual de Ensino, no período de 2007-2010. Nesse período, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que oficializou o PDE para a Educação Básica, definindo a exigência da elaboração do PAR pelos governos subnacionais (Bartholomei, 2013).

A dissertação, defendida em 2013, mostrou a realização das seguintes ações: ocorreu a substituição da eleição por meio de voto secreto e direto pelo processo de seleção, incluindo o

curso de capacitação em gestão escolar com o objetivo de avaliar as competências básicas dos diretores escolares; a eleição e constituição de um banco único de dados (Cadastro de reserva) para provimento do cargo de diretor escolar; a efetivação de ações no PAR para formação de técnicos pedagógicos da SED/MS e professores, tendo em vista a certificação ocupacional; a definição no PAR de recursos financeiros do MEC para pagamento de empresa especializada (privada) visando à execução da avaliação certificadora (Bartholomei, 2013).

Concluiu-se, então, que as ações estabelecidas no PAR atenderam às demandas para efetivação de ações concernentes à forma de provimento do cargo de diretor escolar, uma vez que possibilitou sua execução no âmbito da Dimensão 2, “Formação de professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, mediante assistência financeira proveniente do MEC. Mas não propiciou a gestão participativa e mudanças na gestão escolar (Bartholomei, 2013).

O referencial teórico-metodológico que proporcionou uma visão da realidade contraditória para responder os problemas e questões levantadas sobre o objeto dessa tese baseou-se na teoria social de Marx que pela observação da sociedade à sua época, mostrou que o homem construiu seu sistema de relações. Isso significa que [...] “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade. A teoria que dela resulta da sociedade exclui a neutralidade e identifica-se com a objetividade” (Netto, 2011, p. 6).

O homem não pode ser separado dos processos da natureza e nem da sociedade porque o homem faz parte dessa realidade. Por isso as categorias possuem uma função metodológica importante para o movimento dialético dessa realidade, como exemplifica Gamboa (1998), [...] “A dialética materialista considera a totalidade a partir da atividade humana, em geral, como um processo de totalização e o conhecimento como um processo totalizante” (Gamboa, 1998, p. 24).

A categoria de totalidade abrange outras categorias como a contradição e a mediação [...] “O método dialético não se entende fora da concepção da realidade entendida como uma totalidade concreta” (Gamboa, 1998, p. 27).

Assim as categorias de análise abrangem a contradição nessa tese perpassam pelo conceito de Cidadania como um conjunto de direitos e deveres fundamentais para a sociedade democrática, ressaltando que uma pessoa só se torna cidadã quando inserida em uma sociedade historicamente determinada. O conceito de cidadania vai além da ideia de pessoa como indivíduo natural, implicando que “o homem histórico, construtor de sua própria humanidade, transcende a natureza. Ao transcender, torna-se sujeito histórico e se desenvolve socialmente

na interação com outros seres humanos, preservando seus direitos e deveres universais” (Paro, 2001, p. 10).

Também como categoria de contradição nessa tese versa pelo conceito de Direito à Educação como um direito social conforme o artigo 205 CF/1988 que envolve o direito a educação pública de responsabilidade do Estado, e deve ser ofertado em todos os graus e modalidades de ensino baseado numa gestão democrática e com a qualidade (Cury, 2018).

E as categorias de mediação abrange o conceito de Estado como responsável por implementar políticas públicas direcionadas à educação básica, visando a formação de cidadãos capazes de levar uma vida digna. E essas políticas públicas representam um processo político associado ao contexto sociocultural, visando atender necessidades sociais vinculadas a problemas políticos públicos, sendo uma ação do Estado, governos e poder público (Silva, Leal, 2022, p.425). E a política pública educacional é uma política de corte social que “[...] consiste em estratégia governamental e, normalmente se exhibe em formas de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma” (Vieira, 1992, p. 22).

Com base nessas categorias de análises utilizar-se-á o referencial teórico-metodológico Materialismo Histórico-Dialético, que se caracterizam pelo movimento do pensamento e da materialidade histórica dos homens em sociedade. Portanto, o homem produz suas relações sociais e historicamente se transforma e transforma seu meio social.

Definidas as categorias de análises e o referencial teórico desta pesquisa, iniciou-se o levantamento do estado de conhecimento que consiste no registro, categorização de um tema ou área de conhecimento em um determinado recorte temporal. Nessa prática usou-se como fonte de pesquisa periódicos, teses, dissertações, livros e revistas especializadas. (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021).

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa para a compreensão das relações sociais e suas dinâmicas que modificam a totalidade da realidade concreta. A coleta de dados foi realizada pelo levantamento bibliográfica e documental. No primeiro momento fez o levantamento na página do Ministério da Educação - MEC os documentos que circundou o programa. Foi localizado Lei, Decretos e Portarias que envolvem a implantação do Programa Nacional da Escolas Cívico-Militares. Nesse estágio investigativo o desafio foi a constatação de um pequeno quantitativo de publicações sobre o tema relacionado ao Programa – (PECIM), já que sua implantação corresponde ao mesmo recorte temporal dessa tese.

No segundo momento realizou-se uma revisão de literatura de publicações nacionais sobre a militarização da educação. Essa revisão permitiu uma análise detalhada dos trabalhos

publicados no período do recorte temporal (2019-2023). O objetivo foi a construção de um referencial teórico para subsidiar as análises de um tema tão recente. No banco de dados da Scientific Electronic Library Online — SciELO, plataforma científica de livre acesso que adota um modelo colaborativo para a publicação de periódicos científicos nacionais (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021), foram identificados quatro artigos com a palavra-chave militarização da educação pública e apenas um artigo com a palavra-chave: militarização da escola pública.

Sobre o tema direito a educação há 720 artigos publicado entre os períodos de 2019 até 2023. Sobre o tema de escola pública foram encontrados 37 artigos. Assim por base de seleção, foram selecionados apenas as publicações que envolvem ao tema da militarização da educação que se relacionam com a escola pública e o direito à educação.

No terceiro momento buscou-se o banco de dados dos periódicos da Capes e localizou-se os descritores: Escola Cívico-Militares com 6 publicações; Militarização da educação foram localizados 13 periódicos com 25 artigos publicados; Educação com 5 artigos publicados no recorte temporal de 2011 até 2023.

A revisão de literatura abrangeu os seguintes autores: Vitor Paro (2023) Carlos Jamil Cury (1996), Dermeval Saviani (2012), Maria Delineia Espindola Fernandes (2021), Norberto Bobbio (1982), Marta Arretche (2018), Antônio J. Severino (2000), Maria Cecília de Souza Minayo (2022). Evaldo Vieira (1992). Foram pesquisados os periódicos especializados sobre direito à educação: Revista de Investigações Constitucionais (2022), Revista Retrato da Escola (2018), Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2019), Revista Educação e Pesquisa (2008), Revista Educação e Sociedade (2010), Revista Brasileira de Sociologia (2022). Outros temas pesquisados e que envolveram o contexto histórico da educação no Brasil e que foram selecionados e utilizados nessa tese, foram:

Quadro 1. Revistas Qualis

ANO	AUTOR	TÍTULO	REVISTA
1988	Carlos R. J. Cury	Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais	Dossiê. Educação & Sociedade
2001	Evaldo Vieira	A Política e as Bases do Direito Educacional	Caderno Cedes, ano XXI, nº 55
2004	Marta Arretche	Federalismo e Políticas Sociais no Brasil Problemas de coordenação e autonomia	São Paulo em Perspectiva
2005	Adriano Nervo Codato	Uma História Política da Transição Brasileira: Da ditadura Militar à Democracia	Sociologia Política

2006	Júlio César F. Lima Lúcia Maria Wanderley Neves	Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo	Editora FIOCRUZ
2007	Luiz Fernando Dourado	Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas	Educação Sociedade
2008	Amarílio F Jr. Marisa Bittar	Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar	Caderno Cedes, vol.28, n. 76.
2008	Dermeval Saviani	O Legado Educacional do Regime Militar	Caderno Cedes vol. 28 nº76
2009	Maria Cristina Piana	As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização	UNESP
2010	Gaudêncio Frigotto	Os circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI	Brasileira da Educação, vol. 16 nº46
2012	Vera Mª Vidal Peroni	A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado	Proposições, vol.23 nº2
2012	Lilian A. Pereira. Dalton A. Felipe. Fabiane F. Franca	Origem da Escola Pública Brasileira: A formação do Novo Homem	HISTEDBR on-line
2019	Carlos H. L. Rodrigues Vanessa F. Jurgenfeld	Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)	Economia & Sociedade
2021	Mara R. Martins Jacomeli	As políticas Educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula	Apase
2022	Haroldo A. Junior Maria Lourdes Gisi	Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional	Brasileira Política Administração Educação vol.38 nº1
2022	Márcia Saraiva Prudêncio Eduardo A. M. Oliveira	Organização e participação dos pais/responsáveis numa perspectiva de qualificação da gestão democrática: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e americana	Brasileira Política Administração Educação vol. 38 nº 1

Fonte: Organizado por Bartholomei (2020)

No quarto momento buscou-se de teses de doutorado e dissertações foram utilizados o banco de dados de algumas Instituições de Ensino Superior em que tenho um apreço pessoal e particular e por essa razão foram utilizadas. As instituições são: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP); na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Após as leituras e seu devido fichamento com o objetivo de organizar e analisar conceitos e métodos foram selecionados 5 teses e uma dissertação, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Levantamento do Estado do Conhecimento: Teses e Dissertações

Ano/Status Instituição	Autor	Título	Palavra-Chave
2015 – <u>Tese</u> UCDB	Nádia Bigarella	O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 – 2014)	Conselho Estadual de Educação de Educação de Mato Grosso do Sul. Gestão Democrática da Educação. Programas Educacionais.
2014 – <u>Tese</u> USP	Salomão Barros Ximenes	Padrão de Qualidade do Ensino: Desafios Institucionais e Bases para a Construção de uma Teoria Jurídica	Direito à Educação. Qualidade de Ensino. Política Educacional. Princípios Constitucionais. Direitos Sociais.
2011 – <u>Tese</u> PUC	Helena Beatriz de Moura Belle	Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás (CPMG), que tem por lema civismo e cidadania	Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Ethos. Democracia e Burocracia. Civismo e Cidadania.
1998 – <u>Tese</u> UNICAMP	Sílvio Sánchez Gamboa	Epistemologia da Pesquisa em Educação	Epistemologia da Educação. Estudos Metaciência.
1990 – <u>Tese</u> UNICAMP	José Wellington Germano	Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985. Um Estudo sobre a Política Educacional	Educação e Estado. Brasil. Educação. Brasil História.
2014 <u>Dissertação</u> UFMS	Jefferson Gomes Nogueira	Educação Militar: Uma leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares no Brasil (SCMB)	Educação. Educação Militar. Colégio Militar.

Fonte: Organizado por Bartholomei (2020).

Bigarella (2015), em sua tese de doutorado intitulada “O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 – 2014)”, defendida na UCDB, analisou o processo histórico de constituição do Conselho Estadual de Educação e seu papel na definição de políticas para a gestão da educação básica, expressas nos programas educacionais apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2014.

Os resultados permitiram constatar que o CEE/MS, órgão público permanente e criado por lei, integrante do poder executivo, desempenhou, no período, papel técnico-normativo, pois com composição pouco representativa, não se constituiu como fórum articulador dos diferentes interesses sociais. Assim, no período correspondente ao governo José Orcírio Miranda dos Santos (1999 – 2006), do Partido dos Trabalhadores (PT), afastou-se do debate na perspectiva de gestão democrática e das decisões sobre os programas educacionais (Bigarella, 2015).

André Puccinelli (2007 – 2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período correspondente ao seu governo, legitimou os programas educacionais, pois sequer questionou as parcerias realizadas pela SED/MS com o setor privado e traduziu a vontade do governo. Em síntese, no período, não atuou como órgão de Estado, sendo que não expressou aos governos os interesses da sociedade, formulando estrategicamente as políticas estaduais para a gestão da educação básica (Bigarella, 2015).

Conforme Ximenes (2014), em sua tese de doutorado intitulada “Padrão de Qualidade do Ensino: Desafios Institucionais e Bases para a Construção de uma Teoria Jurídica”, a Constituição Federal brasileira estipula um conjunto de princípios a serem realizados na educação escolar, dentre eles a garantia de padrão de qualidade. A tese, defendida na Faculdade de Direito da USP, se propõe a analisar o sentido de tal previsão quanto à educação básica e a estabelecer um marco conceitual para o seu conteúdo normativo. Nessa premissa, no Brasil, há um forte impulso à regulação jurídica da qualidade da educação básica e esse movimento tem como base a crescente complexidade das ferramentas que o direito disponibiliza para a mudança social (Ximenes, 2014).

Conclui-se que o objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade. Nesse caminho, ambiente escolar, conteúdos e processos educacionais são partes estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade e devem assim ser protegidos e realizados. Ao direito infraconstitucional, caberia delimitar e articular cada um desses aspectos, o que deve ser feito tanto através de normas jurídicas gerais como do desenho jurídico-institucional das políticas públicas (Ximenes, 2014).

Belle (2011) apresenta como temática de sua tese o Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás (CPMG), que tem por lema civismo e cidadania. A tese discutiu a forma pela qual uma escola de civismo e cidadania tem expressão real para professores e estudantes do 3.º ano do ensino médio, considerando as categorias democracia, burocracia, civismo, cidadania e gestão escolar (Belle, 2011).

A instituição escolar é vista por estudantes, pais e professores como a melhor alternativa para a formação dos que buscam o ingresso no ensino superior. Com formação propedêutica não há preocupação de integração com a formação profissional. O Colégio Beta atua com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustenta-se em princípios burocráticos e se declara uma escola democrática. Atende às classes médias e às menos favorecidas (Belle, 2011).

A excelência em qualidade de ensino, segundo a autora, não se deve ao vínculo institucional, ou ao processo seletivo, ao rigor disciplinar e ao atendimento à hierarquia da PMGO e, sim, devido ao corpo docente com formação compatível com as disciplinas em que atua; à quantidade e à qualidade tanto do corpo docente quanto das equipes didático-pedagógica e de apoio técnico-administrativo e de gestores; aos recursos financeiros e de infraestrutura acima dos padrões mínimos definidos pelas diretrizes estaduais e alunado com foco no desempenho individual, visando à superação de obstáculos para alcançar o sucesso (Belle, 2011).

Gamboa (1998), da UNICAMP, defendeu a tese “Epistemologia da Pesquisa em Educação”. O autor constatou diversas abordagens epistemológicas nas pesquisas em educação. Cada abordagem foi tomada como uma totalidade com diversas manifestações integradas por alguns elementos organizados e hierarquizados numa lógica interna que a constitui como modelo ou paradigma científico. Mas as várias lógicas reconstituídas por um esquema paradigmático se inserem, cada qual, num todo dinâmico e histórico, como é entendido o processo da produção da pesquisa em educação (Gamboa, 1998).

O objeto de estudo se desenvolve em condições históricas específicas que determinam a evolução e a manifestação sob forma de diferentes tendências. A importância dada às dimensões lógicas e históricas na construção do objeto e o tratamento que privilegia a inter-relação dialética entre o lógico e o histórico (princípio metodológico utilizado neste estudo) leva a desvendar as estruturas internas da pesquisa em educação, sempre procurando explicitar as condições históricas de seu surgimento e evolução (Gamboa, 1998).

Germano (1990), da UNICAMP, defendeu a tese “Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional”. O autor analisa as relações entre o estado militar e educação mediante o estabelecimento da seguinte periodização: 1964/1974 – consolidação e auge do Regime ditatorial, quando foram deflagradas as reformas educacionais – e 1975/1985 – crise econômica e política do Estado Militar.

O autor conclui que a política educacional mudou conforme os apelos à participação popular nas instâncias de decisão do Estado. O argumento central evidencia que, apesar do discurso igualitarista, a política educacional pós-64 se caracteriza realmente por se constituir num mecanismo de exclusão dos despossuídos da escola (Germano, 1990). Sua tese foi publicada pela editora Cortez com o título *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)* e estava em sua 5.^a edição no ano de 2021.

Sauer (2017) pensou na hipótese de que os processos disciplinares, que passam pela docilidade do corpo, ainda encontram espaço na contemporaneidade em função da militarização escolar. A sua investigação baseou-se no Colégio Militar Tiradentes, localizado em Porto Alegre, mantido pelo Estado do Rio Grande do Sul e que tem no seu comando a Brigada Militar (Sauer, 2017).

A metodologia da pesquisa consistiu em duas etapas de entrevistas estruturadas, a primeira se deu no período do processo de admissão e a segunda etapa foi realizada (um ano depois) com famílias que autorizaram a participação e, principalmente, cujos filhos (alunos) foram aprovados no referido processo seletivo. A autora conclui em sua dissertação que o que

levou a essas famílias optarem por um sistema fortemente disciplinar para educar seus filhos ou filhas é a esperança de um bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que permitisse a classificação em universidade pública de alta qualidade (Sauer, 2017).

Nogueira (2014) defendeu sua dissertação na UFMS intitulada “Educação Militar: Uma leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares no Brasil (SCMB)”. Seu objetivo foi investigar a historicidade da Educação do Sistema dos Colégios Militares no Brasil (SCMB) no sentido de desvelar o *ethos* como orientação da escola militar na formação de seus alunos. Esses contemplam valores, preceitos e tradições a serem preservados nas práticas diárias que são específicas da formação do soldado (Nogueira, 2014).

A metodologia interdisciplinar possibilitou “[...] adotar a polissemia conceitual ao invés de generalizações; e sob o enfoque qualitativo destaca-se a análise textual, resultados válidos e representativos do fenômeno pesquisado” (Nogueira, 2014, p. 9).

O autor concluiu que o *ethos* militar se apresenta pela utilização da indumentária (farda), pela padronização da aparência, e do comportamento dos alunos, na distribuição destes numa complexa estrutura hierárquica e na aplicação de um rígido sistema disciplinar, tudo numa malha discursiva e simbólica que conjuga ao culto das tradições militares, com técnicas de ensino especificamente militar (Nogueira, 2014).

Em dezembro do ano de 2019 a Revista Qualis Periódicos, veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) publicou um dossiê exclusivamente dedicados à temática da militarização da educação. Dos dez artigos publicados nessa revista foram selecionados seis conforme a tabela abaixo:

Quadro 5 – Artigos – ANPAE – RBPAAE, v. 35, dez. 2019, n.º 3

Artigo: p. 612-632.	Autores: Salomão Barros Ximenes Carolina Gabas Stuchi Márcio Alan Menezes Moreira	Título: A militarização das escolas públicas sob o enfoque de três direitos: constitucional, educacional e administrativo.	Palavras-Chaves: Direito à educação; militarização; ensino militar; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim.
Artigo: p. 633-647.	Autores: Miriam Fábila Alves Mirza Seabra Toschi	Título: A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área da educação no Brasil.	Palavras-Chaves: Militarização; escola pública; colégio militar;
Artigo: p. 648-666.	Autores: Andréa M. Lacé Catarina de A. Santos Daniele X.P. Nogueira	Título: Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação	Palavras-Chaves: Militarização; escola pública; direito à educação; qualidade.
Artigo: p. 667-688.	Autores: Daniel Pinheiro Rafael D. Pereira Geruza de F. Tome Sabino	Título: Militarização das escolas e a narrativa da qualidade de educação	Palavras-Chaves: Qualidade da educação, colégios militares, militarização das escolas.
Artigo: p. 689-699.	Autores: André A. Martins	Título: Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escola cívico-militares e o simulacro da gestão democrática.	Palavras-Chaves: Educação, gestão democrática, militarismo, conservadorismo.

Artigo: p. 700-724.	Autores: Erlando da Silva Rêses Weslei Garcia de Paula	Título: A posição dos docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás.	Palavras-Chaves: Militarização da Educação; Profissão Docente; Controle Social.
Artigo: p. 725-744.	Autores: Amilton Gonçalves dos Santos Joselinton Nunes Vieira	Título: Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar	Palavras-Chaves: Colégio da Polícia Militar; Cultura Escolar; Cultura Militar; Educação do Corpo;
Artigo: p. 745-765.	Autores: Adalberto Carvalho Ribeiro Patrícia Silva Rubini	Título: Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e Neoconservadorismo da sociedade brasileira	Palavras-Chaves: Escolas civis militarizadas; Positivismo; Neoconservadorismo.

Fonte: Formulado por Bartholomei (2020)

Ximenes, Stuchi e Moreira (2019), em seu artigo intitulado “A militarização das escolas públicas sob o enfoque de três direitos: constitucional, educacional e administrativo”, apresentam um ensaio analítico sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional.

Para suas análises, utilizam-se das fontes documentais nacionais e estaduais que estão na base da institucionalização dos modelos de militarização e exploram, com base na Constituição e na legislação de direito público, alguns dos seus pontos jurídicos críticos. Discutem e contribuem sobre o debate dos inúmeros problemas jurídicos e sobre a política educacional vigente.

O artigo sinaliza a crescente militarização das escolas públicas, denotando sua inconstitucionalidade e violação dos tratados internacionais assinados pelo Brasil na perspectiva do direito à educação, “viola frontalmente os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 627), na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, da Constituição Federal/88), além da gestão democrática do ensino público.

[...] devem ser assegurados amplos canais que viabilizem a discussão aberta e democrática sobre todos os temas do processo educativo com a participação dos trabalhadores profissionais da educação (direções escolares, supervisões, coordenações pedagógicas, docentes professores, agentes escolares, e gestores), estudantes, familiares dos alunos e da comunidade local. Além disso, tal medida é um retrocesso inconstitucional na implementação dos princípios da valorização do magistério e da garantia do padrão de qualidade do ensino [...] Há pontos de resistência jurídica e judicial a serem explorados pelos defensores de escola plural e democrática. Por outro lado, é necessário dedicar atenção ao avanço das reformas normativas que objetivam dar uma legalidade formal às escolas militarizadas ou cívico-militares, o que pode redundar no surgimento de uma nova modalidade de ensino, de constitucionalidade e legalidade questionáveis. Lamentavelmente, uma modalidade compatível com os tempos de avanço autoritário que vivemos (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 627).

A LDB, ao regulamentar a prerrogativa de autonomia das escolas, determinou que esta deve ser progressivamente assegurada, em vertente oposta à intervenção de militares na gestão escolar, conforme as diretrizes constantes no art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019).

Alves e Toschi (2019), em seu artigo intitulado “A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área da educação no Brasil”, apresentam os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da militarização das escolas públicas no Brasil.

Foram consultadas as bases de dados: portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Google Acadêmico. A partir do levantamento emergiram questões relativas à gestão militarizada e suas interferências na prática pedagógica, a formatação de um modelo de escola que prioriza a disciplina e o controle, a relação de dependência entre a melhora do desempenho escola e as características dos estudantes (Alves; Toschi, 2019).

Em suas considerações finais, destacam que o fenômeno da militarização é recente e avassalador nas consequências para as redes públicas de ensino. Na produção de teses e dissertações, “[...] a pesquisa sinaliza também que alguns temas têm ganhado destaque: a gestão escolar, a disciplina escolar, as disciplinas escolares instrumentalizadas em favor de um modelo de escola militarizada, o perfil dos alunos e o desempenho escolar, a violência” (Alves; Toschi, 2019, p. 643).

Por fim, as autoras ressaltam que “os estudos realizados se encontram críticas a esse modelo de se fazer educação” (Alves; Toschi, 2019, p. 643). A Legislação da Educação Brasileira emana a autonomia, contrariamente à burocratização e à disciplina militarizada.

Lacé, Santos e Nogueira (2019), no artigo intitulado: “Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação”, analisam a militarização nas escolas públicas visando extrair evidências sobre a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade nesse modelo de gestão. Foram realizadas análises documentais em fontes primárias e secundárias, matérias jornalísticas e produções teóricas sobre o tema e “[...] este artigo evidenciou um contexto de fortalecimento do conservadorismo e de ofensiva à escola e à educação pública. Na pauta das políticas em implementação, os discursos de governantes reforçam a concepção de educação impositiva e preconceituosa” (Lacé; Santos; Nogueira, 2019, p. 661). Os autores concluíram que o modelo analisado preconiza a negação do direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada (Lacé; Santos; Nogueira, 2019).

Pinheiro, Pereira, Sabino (2019), no artigo intitulado: “Militarização das escolas e a narrativa da qualidade de educação”, analisaram, pela pesquisa bibliográfica, as concepções e

condições para a qualidade manifesta na defesa dos colégios militares e escolas militarizadas. Apresentaram o resgate da pedagogia militar da educação, os padrões de qualidade reproduzem a mesma dinâmica dos sistemas de avaliações de governos anteriores.

Em suas considerações finais, o espaço público estruturado militarizadamente sob a égide da disciplina e da hierarquia “[...] aprofunda o modelo a narrativa da dita necessidade de aumento de qualidade da educação brasileira, servindo, aos interesses do mercado através da formação de mão de obra qualificada” (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019). Eles enfatizaram que a forma comportamental do sistema de ensino militarizado direciona a formação de um cidadão obediente à manutenção da ordem da ideologia vigente (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019, p. 5).

Martins (2019) publicou “Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escola cívico-militares e o simulacro da gestão democrática”. Analisou a aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo no campo educacional, assim como os desdobramentos desse processo no avanço das parcerias das redes públicas educacionais com as instâncias militares, nos estados de Goiás e Distrito Federal (Martins, 2019).

O autor afirma que a aparência de legalidade das parcerias com os militares, na área da educação, se dá pelo fato de a gestão democrática ser um preceito constitucional. Isto é, o discurso da falência da gestão pública está exatamente na “[...] proposição de outras formas de gestão, no exato oposto da gestão democrática. A perspectiva de parceria com o setor militar é um exercício do controle por meio dos dispositivos disciplinares” (Martins, 2019, p. 697). Concluiu que a exclusão se dá “[...] pela permanência do rendimento meritocrático, numa aproximação aos pressupostos produtivistas liberais; como pelo silenciamento imposto pela ordem disciplinar policial, no afã de combate à violência” (Martins, 2019, p. 697).

Rêses e Paula (2019) escreveram o artigo “A posição dos docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás”, que trata do atendimento dos estudantes da educação básica, pelos colégios militares, em parceria com a secretaria de educação e a segurança pública desde 1999 na cidade de Goiânia.

Segundo os autores, o processo educacional faz parte da sociedade capitalista por ser um espaço que permite o pensamento crítico e a defesa da luta de classes, conforme Marx, Gramsci, Saviani e Lukács defendem, uma divisão de classes. Na sociedade contemporânea, “[...] a ciência e o conhecimento tornam-se propriedade do capital na luta de classes” (Rêses, Paula, 2019, p. 721-722).

As consequências são o enfrentamento de classes e a limitação do indivíduo. Combater a criminalidade significa oferecer uma “[...] estrutura organizacional das escolas, no conhecimento e na pesquisa científica, na difusão dos desportos e das artes como processo

educativo e nunca na manutenção de ordem e controle social por meio do medo e da imposição de uma farda e uma arma” (Rêses; Paula, 2019, p. 721-722). Outras escolas de regiões periféricas e com alto índice de criminalidade também receberam a implantação da militarização. “[...] Os autores concluem que não é papel da Polícia Militar a direção de escola pública” (Rêses; Paula, 2019, p. 722).

Rêses e Paula (2019), em artigo intitulado: “Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar”, aborda as características da Cultura Escolar de um Colégio da Polícia Militar da Bahia, considerando a integração de elementos da Cultura Militar na realidade escolar. “[...] No estudo, constatou-se a existência de um hibridismo cultural que representa a interação entre diferentes culturas no âmbito escolar, dentre estas a Cultura Militar” (Rêses; Paula, 2019, p. 741).

A transmissão do ensino da Cultura Militar padroniza os indivíduos pela educação e pelo controle da linguagem estética corporal, com a “[...] finalidade de homogeneizar os corpos e condutas dos indivíduos” (Rêses; Paula, 2019, p. 741). A cultura militar está associada ao fazer na escola, em suas atividades cotidianas inseridas e preservadas na estrutura e funcionamento dos colégios da polícia militar (Rêses; Paula, 2019).

Rubini e Ribeiro (2019), no artigo intitulado “Do Oiapoque ao Chuí – As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o Neoconservadorismo da sociedade brasileira”, refletiram sobre as razões do aceite social do novo modelo de gestão militar em escolas civis mostrando o ritual em determinada unidade localizada no Norte do Brasil. A abordagem metodológica é qualitativa, com estudos na literatura, consultas a sítios jornalísticos e pesquisa empírica com observações *in loco*, conversas informais e entrevista referentes à experiência situada no Amapá. O método de análise dos instrumentos de campo foi análise do discurso. As evidências revelaram

[...] que o aceite e o apelo social para a implantação da gestão militar em escolas civis públicas deu-se em decorrência de alguns fatores, como: 1) a violência urbana no entorno, e mesmo dentro, das escolas, especialmente as de periferia; 2) com a colaboração da mídia, a crença pelas famílias de que os militares garantirão a segurança dos alunos, a ordem dentro do ambiente escolar e o controle dos comportamentos, evitando condutas ilícitas ou tidas como inadequadas pelos pais, como o uso de drogas e conflitos entre alunos; 3) a transferência pela Família da educação moral e cívica de seus filhos para os militares, uma vez que os pais, possivelmente, estão sentindo-se impotentes diante dos novos desafios do século XXI e porque a instituição Família foi reconfigurada hoje, noutras bases morais; 4) a esperança de que o modelo militar controlador e divulgador das noções de mérito possa tornar os alunos e as alunas mais estudiosos melhorando, assim, seus desempenhos escolares. À guisa de conclusão, portanto, a novidade do modelo aqui analisado só se sustenta do ponto de vista do arranjo institucional que transferiu a gestão da escola pública civil para militares, constituindo-se assim, um modelo híbrido (Rubini; Ribeiro, 2019, p. 762).

Os resultados apontam que não há nenhuma novidade no modelo de escolas civis cuja gestão passou a ser conduzida por militares. É a velha Pedagogia Bancária, que retira do aluno o protagonismo. Estamos diante de uma das facetas neoconservadoras em andamento no Brasil (Rubini; Ribeiro, 2019).

Os Colégios Militares, por sua vez, foram implantados no Brasil entre os anos 1950 e 1970, durante o período da Ditadura Militar. Essas instituições tinham e continuam tendo autonomia para montar seus próprios currículos e sua estrutura pedagógica, podendo contar com militares no quadro de professores. O governo autoritário instituiu suas políticas educacionais com dois grandes objetivos: a) formação da mão de obra adequada ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares; b) difusão de uma ideologia favorável ao regime entre as crianças e adolescentes, começando por impor aos jovens um padrão de comportamento regrado e obediente, fortalecendo a obediência social para o ambiente de trabalho e promovendo o aumento da produtividade na economia (Gamboa, 1998).

As Escolas Cívico-Militares são financiadas pelo Ministério da Segurança Pública e os recursos são repassados pelas ações do Planejamento de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007a) e lançado pelo Governo Federal na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, integrante do PDE (Bartholomei, 2013).

De acordo com esse Decreto, os entes federados assinam o Termo de Cooperação para organizar o diagnóstico educacional de suas regiões e, em seguida, efetuariam o planejamento das ações elencadas como prioritárias para a melhoria da qualidade do ensino. Para alcançar tais objetivos, o Ministério da Educação (MEC) viabilizaria recursos técnicos e financeiros. Esses recursos seriam disponibilizados conforme as ações prioritárias constantes no documento de planejamento plurianual (local), denominado Plano de Ações Articuladas (Bartholomei, 2013).

Para o estado de conhecimento, foram pesquisadas a normatização e as bases legais que compreendem a educação básica a partir de 1988 e a implantação das Escolas Cívico-Militares, a partir de 2019, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Normatização da Educação Básica a partir de 1988 e do PECIM/2019

ANO	TIPO DOCUMENTO	FINALIDADE
1988	Constituição Federal	Capítulo III - Da Educação - Seção I - Artigos 205 até 214
1989	Constituição Estadual	Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989.
1996	LDB n° 9394	Diretrizes para todas as modalidades de ensino.
2001	Lei n° 010172 de 9/01/2001	Estabelece o Plano Nacional de Educação (2001-2010)
2007	Decreto n° 6.094 -PDE	Plano de Ações Articuladas
2010	Lei 13.474	Dispõe sobre o combate da prática de “bullying”
2012	Resolução n° 14 FNDE	O Plano de Ações Articuladas
2014	Lei n° 13.005 de 25/06//2014 -PNE	Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014/2024)

2019	Decreto nº 10.004	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares
2019	Portaria de nº 2015	Regulamentou a implantação do modelo de escola ECIM
2019	Projeto de Lei 4.938	Acrescenta o art. 24-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para disciplinar a gestão cívico-militar
2020	Resolução nº 03 de 29/04/2020 – (FNDE)	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica– PAR
2020	Resolução nº 4 de 04/05/2020 (FNDE)	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às (2021-2024) do Plano de Ações Articuladas – PAR.
2020	Resolução nº 14/ de 07/10/2020 (FNDE)	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro, no âmbito PAR, às unidades escolares do Pecim.
2020	Portaria de nº 1071 e Portaria de nº 40	Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021.
2020	Resolução nº 3.780	Dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das Ecim/MS

Fonte: Formulado por Bartholomei (2020).

A Constituição Federal de 1988 restabeleceu os direitos educacionais com nove artigos que são progressistas como o direito à educação como direito social para todos abrangendo inclusive a educação infantil a educação básica e o ensino médio, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos, visando ao exercício da sua cidadania. Aumentou o percentual mínimo de investimentos para a educação por parte da União. Estabeleceu a exigibilidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação assim como a criação de um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 1988).

A educação pública (laica e gratuita) é financiada pelo Ministério da Educação e os recursos são disponibilizados por meio do Fundo Nacional da Educação (FNDE). O Programa da Escola Cívico-Militar (PECIM), nos estados, municípios e Distrito Federal, é financiado pelo Ministério da Segurança Pública. Os recursos disponibilizados para as escolas públicas (gratuitas e laicas) e para as escolas públicas do programa estão vinculados ao Plano de Ações Articuladas – (PAR).

O conjunto das pesquisas que compõem o levantamento do estado de conhecimento versam sobre aspectos voltados ao direito a educação com qualidade para educação básica de acordo com os preceitos jurídicos. A regulação jurídica é bem instrumentalizada no Brasil, mas, ainda há necessidade de mudanças sociais (Ximenes, 2014). Outro tema abordado é o lema: civismo e lealdade que é desenvolvido e ministrado em um Colégio da Polícia Militar, em Goiás. E o resultado desta pesquisa apresentou que o sucesso escolar nesta escola, ocorreu em função ao corpo docente que possuem uma boa formação acadêmica e compatível com as disciplinas em que atuam; à quantidade e à qualidade das equipes didático-pedagógica e de apoio técnico-administrativo e de gestores, além dos recursos financeiros e de infraestrutura acima dos padrões mínimos definidos (Belle, 2011).

O outro Colégio Militar em Minas Gerais, analisada por Sauer (2017) foca a questão da militarização da educação no aspecto comportamental com referências voltadas para área da educação física. Nogueira (2014) analisou a historicidade da Educação do Sistema dos Colégios Militares no Brasil (SCMB) no sentido de desvelar o ethos como orientação da escola militar na formação de seus alunos.

Essa tese se propõe a tratar de outro ponto de vista caracterizando sua relevância investigativa na nacionalização do ensino militar enquanto uma ação de Estado, pois trata-se de um programa de caráter ideológico implantado em escolas públicas laicas e gratuitas. Além do que a estrutura hierárquica e disciplinar do ensino militar não coaduna com os preceitos da gestão democrática, interferindo no direito à educação para todos. A disciplina comportamental e moral não permite a formação de cidadãos críticos com pluralidade de ideias. E as análises abarcam duas unidades escolares da rede estadual de ensino no estado de Mato Grosso do Sul.

O primeiro capítulo tem o objetivo de historicizar o período da abertura e contextualizar os governos democráticos Fernando Collor de Mello; Itamar Franco; Fernando Henrique Cardoso; Luís Inácio Lula da Silva; Dilma Rousseff e Michel Temer, Jair Messias Bolsonaro e o desenvolvimento da educação brasileira.

O segundo capítulo tem o objetivo de analisar as concepções de gestão escolar e as Bases Legais que promoveram o Desenvolvimento do PECIM instituído no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro

O terceiro capítulo tem o objetivo de analisar o PECIM, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Para tanto, contextualiza-se a origem histórica do Estado de Mato Grosso do Sul e as análises referente ao Governo Reinaldo Azambuja da Silva.

As considerações finais apresentam as argumentos e resultados das análises decorridas no desenvolvimento dessa tese, respondendo as questões: - O Programa Escola Cívico-Militar assumiu, de fato, o compromisso com a gestão democrática do ensino público? Os gestores dessas unidades escolares que abrigam esse Programa- PECIM, levaram em conta o contexto social e convocaram a comunidade escolar e local para participar dos conselhos escolares? - Houve de maneira significativa, a ampliação do acesso à educação básica, nas unidades com o Programa PECIM?

CAPÍTULO 1: OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo tem o objetivo historicizar o período da abertura política que compreendeu o governo do General João Baptista Figueiredo (1979-1985), último presidente da ditadura militar e que fez a transição democrática, para o presidente José Sarney em 1985.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram eleitos democraticamente os governos dos presidentes: Fernando Collor de Mello; Itamar Franco; Fernando Henrique Cardoso; Luís Inácio Lula da Silva; Dilma Rousseff e Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ABERTURA DEMOCRÁTICA BRASILEIRA

A redemocratização teve seu início, no Brasil, com a “[...] distensão lenta, gradual e segura” constituída em 1974 no governo Geisel; e com a “[...] abertura democrática” (Saviani, 2008, p. 292-294). O governo João Baptista Figueiredo (1979-1985), foi o “[...] último do ciclo militar instalado em 1964. A política externa de sua gestão ficou conhecida, por parte da Historiografia, como Universalismo” (Ferreira, 2006, p. 119).

O governo Figueiredo consolidou o processo de abertura política por meio da Lei da Anistia e das eleições diretas para o Congresso e para os governos dos estados. E, ainda, empossou como Presidente da Nova República, no período de redemocratização, o político que era: “[...] ex-presidente do partido de sustentação do regime militar” (Saviani, 2008, p. 310-311). Ficou expressa a crise econômica. À época, “[...] reforçou-se a necessidade de teoria que conceba o Estado como permeável às demandas de seu tecido social, sendo do Interesse Nacional” (Ferreira, 2006, p. 120-134).

Parafraseando Saviani (2008), o objetivo ainda era a garantia da manutenção da ordem socioeconômica vigente, conforme a política do capital e do mercado, que foi estimulada durante o período da transição democrática, até os anos de 1990, com a internacionalização que atualmente chamamos de globalização, marco do início da política neoliberal, no Brasil.

Em meio a esse contexto do regime militar, que implantou o modelo unionista¹, que visava ao controle das decisões políticas e econômicas, mantendo as unidades subnacionais

¹ O modelo unionista implantado pelo regime militar visava, basicamente, centralizar ao máximo o poder político e as decisões econômicas nas mãos do Governo Federal (Abrucio, 2011, p. 166).

(estados) enfraquecidas, do ponto de vista financeiro, limitou também o Poder Legislativo “à tarefa de simplesmente autenticar o projeto de Lei Orçamentária” (Abrucio, 2011, p. 167). A reforma tributária de 1966, os estados e municípios permaneceram dependentes economicamente das decisões da União (Abrucio, 2011).

O regime militar de 1964-1985 centralizou a receita pública, “por isso [...] não surpreende que o processo de democratização do Brasil se tenha associado à descentralização fiscal. De 1965 - 1980, o governo federal aumentou sua parcela fiscal de 54,8% para 68,2%” (Samuels, 2003, p. 808), reduzindo-se as parcelas direcionadas aos estados e municípios.

Os membros do Congresso Nacional articularam-se para o desmonte das políticas pertinentes ao regime militar, durante o período de 1980-1995. Com a Constituição Federal/1988, ocorreu a descentralização e “[...] diminuíram os recursos disponíveis pelo governo federal para fazer face às crescentes demandas do público” (Samuels, 2003, p. 808).

O movimento democrático lutava para a realização de eleições diretas, os militares contraditoriamente articulavam para manter o poder por meio das eleições indiretas para os cargos de governadores, usando como instrumento as eleições indiretas, que tinham o propósito “[...] de anular o efeito dos votos provavelmente oposicionistas dos grandes centros urbanos” (Abrucio, 2011, p. 168), limitando a capacidade de mediação das políticas negociadas entre o governo federal e os estaduais.

Quanto às eleições regulares para o Legislativo e para alguns cargos executivos municipais, “[...] Os militares tentaram manter o controle sobre essas instituições através de uma variedade de leis e de atos institucionais e de mudanças nas regras eleitorais que favoreciam o partido que apoiava os militares – a ARENA, mais tarde PDS” (Kech, 2010, p. 44).

O objetivo do governo militar era que o Governo Federal controlasse a esfera estadual, mantendo o apoio dos deputados estaduais já que na base municipal os parlamentares dependiam das verbas federais em razão do poder centralizador do regime militar (Abrucio, 2011). O regime autoritário agravou os problemas da administração pública brasileira, como por exemplo: “[...] o descontrole financeiro, falta de responsabilização dos governantes e burocratas perante a sociedade, a politização indevida da burocracia nos estados e municípios, além da fragmentação excessiva das empresas públicas” (Abrucio, 2007, p. 68).

No final do período da transição do regime militar para o início da democratização, a política de governo no Brasil expressava-se por meio do bipartidarismo, ou seja, somente dois partidos políticos, Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que se tornou Partido Democrático Social (PDS), com o objetivo de apoiar ao regime militar ou autoritário. E o segundo era o

Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que com o pluripartidarismo tornou-se Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (Vieira, 2015). O PMDB era um partido de oposição consentida ao regime “[...] centralizador e unionista, se encerra juntamente com o regime militar” (Abrucio, 2011, p. 169).

Os fatores que desencadearam o fim do regime militar coincidem com o esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista, ou seja, ocorreu a quebra do pacto político de sustentação do Estado, associado à vitória dos estados oposicionistas nas eleições para governador em 1982, que favoreceram “[...] derrubar tanto do regime autoritário como o padrão” unionista” de relações governamentais. Pela primeira vez em vinte anos a oposição detinha o controle de estruturas governamentais do porte das administrações políticas estaduais” (Abrucio, 2011, p. 170).

Com a abertura política iniciada no governo Figueredo, o Brasil passou a ter a pluralidade partidária com o Partido Democrático Social (PDS), fundado pelos ex-integrantes da ARENA; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), formado pelos integrantes do MDB; o Partido Popular (PP), fundado pelo político Tancredo Neves; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), fundado pelo político Getúlio Vargas, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), fundado pelo político Leonel Brizola e o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado pelo sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva (Vieira, 2015).

Na transição política, os governadores tornaram-se: “[...] atores decisivos no movimento das Diretas já e posteriormente na disputa presidencial indireta, tanto que um deles, Tancredo Neves, tornou-se o presidente da República” (Abrucio, 2011, p. 170).

O cenário político nacional, em 1985, envolveu outras disputas entre o colegiado eleitoral, o PDS, representante dos interesses nos grupos militares, com seu candidato à presidência, senhor Paulo Maluf, e o PMDB, com seu candidato à presidência, senhor Tancredo Neves (tendência moderada e governador do estado de Minas Gerais) (Vieira, 2015).

Com o resultado eleitoral, se deu início ao processo de transição da democratização brasileira com Tancredo de Almeida Neves (1910 – 1985), presidente, e seu vice, José Sarney de Araújo Costa (Vieira, 2015).

Mas quis o destino que o Presidente Tancredo de Almeida Neves adoecesse e fosse submetido a várias cirurgias, logo após a eleição. A mídia divulgava com ênfase as notícias do estado de saúde frágil do presidente, o que provocou uma grande comoção na população do país. Houve uma vigília de uma semana do povo brasileiro em prol do restabelecimento do seu presidente civil, mas ele acabou por falecer (Vieira, 2015).

José Sarney de Araújo Costa (1985) foi empossado Presidente Interino, o que causou na sociedade brasileira uma instabilidade, pois havia uma expectativa real da desvinculação do regime militar para a transição democrática (Vieira, 2015).

Tornou-se Presidente da República devidamente empossado (1985 – 1990), ficando conhecido como Presidente José Sarney. Advogado, escritor e jornalista, pertencia ao ARENA, constituído no ano de 1965, cuja função era dar apoio à política da ditadura militar (regime autoritário), sendo implantado pelo Golpe Militar no ano de 1964.

Nesse período, ficou evidente a luta ideológica, embora ainda não antagônica, entre duas forças políticas que ora partilhavam dos mesmos ideais e ora se antagonizavam. A grande dúvida existente era se o regime político e militar retornaria, ou se o processo de transição democrática continuaria, já que em sua história política pessoal, ele pertencia ao partido que apoiava o regime ditatorial. “[...] Apartou-se do governo militar em junho de 1984, ingressando no PMDB”, faltando poucos meses para a eleição indireta (Vieira, 2015, p. 396).

O presidente José Sarney, “[...] o antigo regime autoritário, representava a falta de democracia, repressão aos movimentos sociais e a censura” (Vieira, 2015, p. 396). O Presidente da Nova República (1985) retirou-se do partido político (ARENA – PDS) no ano de 1984, poucos meses antes da eleição indireta à Presidência da República Brasileira. Cabe ressaltar que Sarney era filiado ao partido que sempre apoiou a ideologia do regime militar autoritário e repentinamente ingressou no Partido da Frente Liberal (PFL), cuja ideologia política se opunha ao regime autoritário. Essa manobra política atendeu aos interesses partidários, que o fez ingressar em seguida no PMDB. Lembrando que a ideologia partidária do PMDB era oposicionista aos fundamentos do regime autoritário (ARENA — PDS) (Vieira, 2015).

Segundo as análises de Vieira (2015), as alianças políticas ocorrem independentemente de convicções pessoais, mas atendem às ideologias partidárias, e o povo brasileiro não participa dessas alianças e acordos, forjados nos bastidores do campo político. Quanto às questões de interesse público que afetam a sobrevivência e a subsistência da população, como a economia, educação e saúde, sendo negociadas pelos políticos e seus partidos, conforme seus interesses políticos-ideológicos, mas que não, necessariamente, venham a atender às necessidades populacionais. O sistema político ideológico se mantém em favor da classe mantenedora do capital, em detrimento à classe de trabalhadores vendedores de sua força de trabalho, ou seja, o povo. A democracia avançou muito nos últimos anos, mas a “[...] frágil conexão entre eleitores e eleitos favorece o clientelismo e o patrimonialismo em várias instâncias de poder, sobretudo no plano subnacional” (Abrucio, 2007, p. 84).

No final do período do regime militar ou autoritário, iniciou-se a construção de uma nova lógica de controle por parte do aparelho de Estado, isto é, os militares provocaram um processo de abertura política, no final da década de 1970 – 1980 no governo do Presidente Figueredo, mas não era para eliminar seu controle centralizador, mas sim para propiciar uma mudança política “[...] no sentido de adotar uma liberalização do regime ditatorial, mas não necessariamente a democratização do sistema político”, mas de transformar a ditadura militar em menos conservadora politicamente (Codato, 2005 p. 92).

A abertura política (o processo de redemocratização) não foi uma tarefa fácil para os militares ao se distanciarem do comando dos negócios do Estado e retornarem a sua condição de guardiões da ordem interna, acabaram fortalecendo o poder político do Presidente da República (Vieira, 2015).

O governo da transição democrática elegeu, em 1986, membros do Congresso Nacional, com a função de “[...] redigir uma nova Constituição, sendo promulgada em 1988” (Kech, 2010, p. 46). A Constituição Federal de 1988, foi considerada uma Constituição Cidadã, pois garantiu os direitos sociais (Vieira, 2015, p. 398).

O cenário nacional político, os sindicatos começaram uma movimentação de negociações com o governo, dos trabalhadores, por força dos movimentos sindicais. “A singularidade do Partido dos Trabalhadores (PT) deriva em criar uma identidade política que rompia em simultâneo, com o padrão de relações que caracterizavam o período autoritário e com tradições históricas” (Kech, 2010, p. 62-63). Assim, a forma de “[...] ação oposicionista não foi o voto, mas a greve” (Codato, 2005, p. 95).

O fortalecimento do movimento sindical, a partir da década dos anos 1980, se deu, também, em função do panorama econômico brasileiro, revelando-se as consequências do desgaste do regime militar. “Passada a euforia do milagre econômico”, o país entrou em crise econômica e financeira, isto é, a população brasileira enfrentou altas taxas de desemprego e a “inflação chegou aos 80% ao ano” (Gois, 2018, p. 22-23).

Com a crise econômica interna ocorreu também o aumento das taxas de juros internacionais, que, por conseguinte, levou o Brasil a aumentar seu déficit público com os Estados Unidos. O Brasil está devidamente endividado, interna e internacionalmente (Gois, 2018). Parafraseando Gois (2018), a dívida brasileira possuía um prazo curto de liquidez, deixando o país em “vulnerabilidade em face de crises, afetando a possibilidade de refinanciamento do governo. A dívida é vinculada ao dólar, por isso, com a desvalorização da moeda brasileira, a dívida aumenta proporcionalmente” (Samuels, 2003, p. 806).

As ações no campo econômico, para a contenção da crise econômica e financeira, versaram por meio de Decretos com a implantação e implementação do “Plano Cruzado (1986), do Plano Cruzado II, do Plano Bresser, do Plano verão e a moratória da dívida externa brasileira em 20/01/1987. Durante o ano de 1989 e o começo de 1990, a hiperinflação chegou a 2.751%” (Vieira, 2015, p. 398).

O contexto sociopolítico e econômico acabou impulsionando a campanha pelas eleições diretas. Florestan Fernandes, nos lembra que “democracia forte, é uma forma política, nem explicitamente ditatorial, a ponto de ser combatida como tal, nem plenamente democrática e liberal” (Fernandes, 1981, p. 10).

Interpretando Fernandes (1981), a democracia não pode ser ditatorial e nem democrática em sua plenitude, mas a educação sempre foi utilizada como instrumento para a propagação das ideologias de Estado. Parafraseando Louis Althusser (1992), a reprodução das condições de produção e suas relações possuem duas vertentes, que segundo Althusser são: os aparelhos repressivos (força violenta e ideológica do Estado) e o aparelho simbólico (escola, família, cultura etc.). Segundo o autor, a escola tornou-se o aparelho de Estado dominante do sistema capitalista (Althusser, 1992).

A educação brasileira foi historicamente delineada em momentos distintos. Na década de 1960, a educação passou a ter valor econômico, seguindo as diretrizes da Teoria do Capital Humano de T. Schultz. Na década de 1970, surgiram as primeiras críticas à teoria do capital humano, surgindo então a tendência crítico-reprodutivista tentando evidenciar a subordinação da educação ao capital. Na década de 1980, surge, então, a crítica das críticas visando demonstrar a autonomia do capitalismo em relação à educação. Na década de 1990, período da globalização, se instala o neoliberalismo na área da educação, a sociedade da informação (Saviani, 2005).

Contextualizado o legado das políticas públicas da educação no Brasil em relação ao período do regime militar, apresentar-se-á o primeiro governo eleito democraticamente que foi de Fernando Collor de Mello filiado ao partido político (PRD) e suas ações para a educação brasileira.

1.2 FERNANDO COLLOR DE MELLO (1992) E ITAMAR FRANCO (1992-1995).

Fernando Affonso Collor de Mello², atualmente filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), foi eleito o primeiro presidente da República por voto direto depois da ditadura militar de 1964, período da redemocratização brasileira, “ficando conhecido como caçador de marajá, por pregar a moralização política” (Vieira, 2015, p. 459).

O Presidente Collor empossou o político Itamar Augusto Cautiero Franco como vice-presidente. No Ministério da Fazenda, empossou a senhora Zélia Maria Cardoso de Mello, sua liderança na área da Economia, que iniciou seu trabalho com o enfrentamento da herança do governo militar: a hiperinflação e as altas taxas de desemprego. A estratégia utilizada para tentar estabilizar a economia foi a abertura do “mercado nacional às importações estrangeiras, começou o Programa Nacional de Desestatização e aplicou o Plano Collor, confiscando os depósitos bancários existentes em contas correntes e aplicações, incluindo às cadernetas de poupança” (Vieira, 2015, p. 459). Na verdade, o Plano Collor para a economia baseava-se nas estratégias econômicas sugeridas pelo “Consenso de Washington, que são a abertura comercial, produtiva e financeira, privatizações.” Esses são as primeiras mudanças de política econômica da implantação do neoliberalismo no Brasil (Rodrigues; Jurgenfeld, 2019, p. 396).

O povo brasileiro presenciou o maior confisco de dinheiro de todos os cidadãos. “Cerca de 80% do dinheiro aplicado, em cadernetas de poupança e em contas correntes, em aplicações financeiras, ficou retido no Banco Central por 18 meses. O governo confiscou o equivalente a US\$ 100 bilhões, o equivalente a 30% do Produto Interno Bruto (PIB)” (Bernardo, 2020, p. 1).

Essa estratégia gerou uma revolta e muita perplexidade, antipatia do povo brasileiro com o Plano Collor e seu governo. “O governo cometeu uma violência econômica muito grande contra o povo brasileiro” (Bernardo, 2020, p.1). E os resultados dessas ações de confisco não deram certo, “a inflação voltou a superar a barreira de 1.000% ao ano (Góis, 2018, p. 60).

O Plano Collor, ao invés de estabilizar a economia, acabou por aprofundar a crise e provocar a recessão econômica. O vice-presidente, Itamar Franco, discordou da política econômica de Collor e criticou “as privatizações e aplicação dos recursos das vendas das empresas estatais, os quais não foram para o campo social. Ainda na vice-presidência, Itamar Franco deixou o partido do presidente Fernando Collor” (Vieira, 2015, p. 517).

² Fernando Affonso Collor de Mello era filiado ao Partido Renovação Democrática (PRD).

Para piorar a situação, o presidente da República, que ficou conhecido em sua campanha eleitoral como “o caçador de marajás por pregar a moralização política” (Vieira, 2015, p. 459), foi justamente o governo mais breve por estar repleto de denúncias de corrupção, muito divulgada à época pela mídia, envolvendo o seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias. O escândalo envolveu o “tráfico de influência no governo de Collor” (Góis, 2018, p. 59) e foi revelado à imprensa, em maio de 1992, pelo irmão do presidente da República, Pedro Collor de Mello (Góis, 2018). No plano econômico, os anos 1980 “foram uma década perdida para o país devido ao lento crescimento do PIB e a uma inflação desenfreada” (Samuels, 2003, p. 807).

Os fatores sociopolíticos e econômicos forçaram a impugnação do mandato do presidente Fernando Collor e, “para esquivar-se ao impeachment, renunciou à presidência da República” em 29 de setembro de 1992 (Vieira, 2015, p. 459).

Na área da educação, cabe ressaltar que na década de 1990 o neoliberalismo começou a ser implantado no Brasil, mas sua efetiva implementação se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso. O fato é que o país começou a imergir nas transformações impostas pela nova ordem mundial, o capital regulando as relações humanas.

O neoliberalismo é uma doutrina econômica e política que segue a base teórica do economista Friedrich Hayek (1899 – 1992). O “Consenso de Washington balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 95), recomendando a implantação da doutrina para os países em desenvolvimento. Em contrapartida, receberiam ajuda financeira. Essa foi a origem do endividamento externo do Brasil. As medidas principais impostas eram liberação financeira, liberação do comércio exterior, privatização, controle de gastos do governo, desregulamentação e controle da inflação. “O Brasil é inserido na lógica da globalização do capitalismo. Para tanto, inicia amplas reformas do Estado, com enxugamento do quadro de funcionários da União e a privatização” (Jacomeli, 2011, p. 123).

Criou-se uma sintonia entre a política econômica com a política educacional de tal forma que a escola foi remodelada para agregar a sistemática do planejamento com eficiência e eficácia, reproduzindo os padrões produtivos e empresariais e principalmente a massificação da ideologia capitalista neoliberal. A escola deixa de exercer suas funções no desenvolvimento do ser humano crítico, criar ser humano consumista, atendendo as bases neoliberais. De uma forma bem simplista, nasceu a ideia de clientelismo, proveniente das privatizações na educação com a valorização e expansão do ensino

privado. O que impulsionou essa reformulação na educação, nos 1990, foi a “presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97).

Dados os devidos esclarecimentos sobre a doutrina neoliberal, retomaremos então as propostas do governo Collor para a Educação. Estamos nos referindo ao “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), ao Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991 – 1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)” (Yanaguita, 2011, p. 4).

A meta do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991 – 1995) era a potencialização e desenvolvimento sustentado nos princípios da Teoria do Capital Humano. O gerenciamento democrático da educação era baseado na descentralização dos processos decisórios. Ou seja, a escola deveria ser autônoma com apoio apenas do Estado e não do seu financiamento. O objetivo era a reforma do Estado (1991) para viabilizar a economia para a privatização (Yanaguita, 2011).

Na Conferência em Jomtien, em 1990, foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco das ações de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. As diretrizes das políticas educacionais brasileiras ficaram publicadas no Relatório Delors. A orientação publicada nesse relatório é que a escola é a solução para todos os males sociais, por isso as escolas devem ser preparadas para os desafios voltados para a “formação do cidadão-trabalhador e capacitá-lo a viver em uma sociedade democrática” (Jacomeli, 2011, p. 122).

Mais uma vez, a escola sendo utilizada como um eficiente aparelho ideológico de Estado, visando logicamente a expansão do sistema capitalista. A educação é a melhor “ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras” (Jacomeli, 2011, p. 122).

O Brasil, na década de 1990, continuava apresentando os índices de “[...] 17% de taxa de analfabetismo adulto, 24% de crianças na faixa etária de 4 a 17 anos fora da escola; o PIB investido na educação ainda era de 3,83%” (Góis, 2018, p. 58) A política educacional ainda “é relegada a segundo plano, e ainda é vista pelos educadores, especialistas e a imprensa em geral, como um dos pontos fracos do governo” (Piana, 2009, p. 74).

No início do mandato presidencial, Carlos Alberto Gomes Chiarelli, acadêmico, advogado e político filiado ao União Brasil (UNIÃO), assumiu a pasta da educação

(15/03/1990 até 21/08/1991) e afirmou que “quando cheguei lá, o salário-educação, estava com a média de atraso para os estados e municípios de 100 a 105 dias, três meses e meio” (Góis, 2018, p. 66-67).

O Governo não repassava os recursos públicos para a educação no prazo devido, deixando a educação básica e os entes federados sem o devido apoio do Estado, sendo que o recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) existia e não era distribuído corretamente. “O MEC era uma coisa incrível porque, em princípio, a maior responsabilidade era com o Ensino Básico, mas, na verdade, a maior pressão da demanda de critérios, eram para a distribuição do orçamento para o Ensino Superior” (Góis, 2018, p. 66-67).

Como Carlos Chiarelli, José Goldemberg, sucessor no Ministério da Educação (1992), também concorda que o projeto do presidente Collor para a educação, apresentado em campanha eleitoral, estava voltado para o desenvolvimento do Ensino Fundamental. Mas acontece que na prática “as verbas todas do MEC eram dirigidas para as universidades. Aliás, acho que são até hoje, em 2017, 58% do orçamento do MEC é destinado ao Ensino Superior” (Góis, 2018, p. 78-79). A grande maioria dos municípios brasileiros não tinham recursos financeiros para garantir a Educação, como os salários dos vários professores, por isso permaneceu a desvalorização do magistério, continuidade inclusive do regime militar.

Na área da Educação, não havia uma estruturação efetiva de um sistema organizado para o desenvolvimento de políticas educacionais centradas, para a educação básica, em função da descontinuidade que ocorre na transição de um governo para o outro. Florestan Fernandes (1991) salienta existir um sistema de ensino integrado, o Brasil continua a “ocupar a periferia na América Latina” (Vieira, 2015, p.491). Não havia ações que realmente minimizassem o analfabetismo, a evasão escolar, assim como a permanência na escola em idade certa, apesar de a Constituição Federal de 1988, já vigente, garantir os direitos sociais. Florestan Fernandes (1991) sempre defendeu a prioridade na educação escolar para “a pesquisa pura aplicada, o ensino fundamental, médio e superior, a formação de cientistas e o aproveitamento dos talentos. O problema, portanto, é global e não permite que se separe um aspecto da educação de outro” (Vieira, 2015, p. 491).

José Goldemberg, quando assumiu a pasta da Educação, em substituição a Carlos Chiarelli, também percebeu que a função exercida de ministro da Educação era um cargo muito mais político do que técnico, pois era uma pasta do MEC, que possuía muito dinheiro, no FNDE, “mais de 70%, ia todo para as universidades. Mas o FNDE era um fundo grande, equivalente a uns R\$ 500 milhões, naquela época, e era distribuído de uma maneira arbitrária

pelo ministro” (Góis, 2018, p. 86). Nesse contexto, começou a sofrer pressões políticas para a distribuição desse recurso financeiro, estabelecendo-se estratégia de distribuição financeira, entre os entes federados, que consistia na: “apresentação de projetos, que comprovassem a necessidade e a forma de utilização do fundo financeiro. O que causou um descontentamento político” (Góis, 2018, p. 85-87). A forma de utilização dos recursos para Educação, a que se referiu ao ex-ministro, deveria “englobar o crédito educativo, a merenda escolar, e a aquisição de livros didáticos. Nada havia mais específico e menos assistencial” (Vieira, 2015, p. 494).

Não se pode ignorar que a situação das crianças e adolescente é dura, sem contar que “44% dessas crianças e adolescentes até 14 anos (isto é, 16 milhões) viviam em famílias com renda ‘per capita’ de até meio salário-mínimo. Dentre os jovens de 10 a 14 anos, 51% morriam de violência e, no caso dos jovens de 12 a 17 anos, o percentual subia a 66% das mortes” (Vieira, 2015, 501). Sem contar as taxas que envolvem o trabalho escravo infantil, a prostituição e “a venda de bebês brasileiros, para estrangeiros, como uma prática de adoção lucrativa” (Vieira, 2015, p. 504).

Foi nesse contexto social, em 1990, que ocorreu o primeiro encontro mundial pelas crianças e os organismos internacionais acordaram em aumentar a assistência às crianças pobres de todos os países. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entrou em vigor no Brasil.

Entre os anos de 1991 e 1992, a Fundação Carlos Chagas elaborou uma pesquisa com o objetivo de mensurar os conhecimentos básicos dos alunos das escolas públicas brasileiras de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio). A pesquisa “relatou que os alunos da 7ª série sabiam somente 30% do currículo exigido de matemática e 40% do currículo de português” (Vieira, 2015, p. 494-495). Em contrapartida na mesma época, o Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) realizou um estudo intitulado: “Ensino Superior, Perspectiva para a Década de 90”. A conclusão desse estudo refere-se à estratégia empresarial para a crescente oferta de cursos noturnos destinados ao aluno trabalhador, nas áreas de conhecimento “das ciências humanas – direito, pedagogia e administração, que requeriam baixos investimentos” (Vieira, 2015, p. 496). Florestan Fernandes relata que “surgiram empresários na área da educação, e a expansão do ensino superior se faz através da grande empresa, da universidade privada, descompromissada com a pesquisa pura (e de ponta), ou com a pesquisa aplicada” (Vieira, 2015, p. 497).

Interessante notar que as duas pesquisas realizadas utilizaram como base de seleção a educação básica pública e o ensino superior privado e apontam, em seus resultados, as deficiências da aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Presume-se que o frequentador dessas Instituições de Ensino Superior privado era o trabalhador saído das escolas públicas, então a formação do cidadão para o mercado de trabalho está fragmentada e pouco eficiente. Os cursos das áreas de humanas são os de baixo custo, e que não necessitam de investimentos. Supõe-se que o trabalhador deveria continuar com um nível precário de formação acadêmica, ou seja, precarização da educação.

Com a renúncia do presidente Fernando Collor de Mello, o político Itamar Franco deixou o cargo de vice-presidente e assumiu a presidência da República no período de 29/12/1992 a 01/01/1995. Para conter a hiperinflação e estabilizar a economia, escolheu como ministro das Finanças o senhor Fernando Henrique Cardoso, que “introduziu a partir de 30/06/1994 o Plano Real, conseguindo acabar com a hiperinflação e estabilizar a economia” (Vieira, 2015, p. 517).

Nesse governo (1992 – 1995), tomaram posse como Ministros da Fazenda: “Gustavo Krause, Paulo Roberto Haddad, Eliseu Resende e Fernando Henrique Cardoso, e sua passagem pela Fazenda foi marcada pelo nascimento do Plano Real, o sucesso do plano elegeu Fernando Henrique Cardoso à Presidência em 1994” (Góis, 2018, p. 92).

Murílio Hingel (01/10/1992 a 01/01/1995) foi o único a assumir a pasta da Educação e o início de suas ações no Ministério da Educação foi a “estruturação de um sistema nacional de educação, envolvendo municípios, estados e União” (Góis, 2018, p. 90-92). Ocorre, no governo de Itamar Franco, a retomada “da definição da política educacional se materializa por um processo de mobilização nacional” (Piana, 2009, p. 74). O ensino no Brasil precisava de mudanças, “especialmente aquele oferecido por setores públicos, que até então, era insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade” (Piana, 2009, p. 75).

Parafraseando a autora, o período da década dos anos 1990 foi marcado pela descentralização da Educação e o termo gestão adentrou os muros da escola pública. O órgão capaz de propiciar um ambiente flexível e participativo na escola é o Conselho Escolar, esse é um mecanismo de democratização de uma escola. Então, a sociedade “organizada esperou uma verdadeira representatividade política dos conselheiros para influenciar nas decisões e na dinâmica cotidiana das escolas” (Piana, 2009, p. 75-76), pois a educação brasileira encontrava-se naquele momento com uma situação alarmante. Segundo o ex-ministro da Educação, “a merenda escolar só havia chegado às escolas para 22 dias do ano letivo; o livro didático só havia chegado às escolas meses após iniciado o

ano letivo; as universidades federais estavam em situação alarmante, não sabiam mais como pagar suas contas” (Góis, 2018, p. 96).

Em seu depoimento, o ex-ministro da Educação afirmou sobre a inexistência das políticas públicas educacionais, como por exemplo, o salário-educação era considerado recurso extraordinário, e os recursos do FNDE eram utilizados para outros fins, como, por exemplo, “contribuição das empresas, portanto não havia outra possibilidade de usar esses recursos. Quando chegava o dinheiro do salário-educação ao MEC, ele já não valia o que devia valer porque a inflação era de 20% ao mês (Góis, 2018, p. 96).

O MEC era uma máquina que não funcionava, servia apenas “para funções burocráticas e assinatura de papéis, nada em relação à formulação de políticas, nada em relação a medidas de saneamento aqui ou acolá” (Góis, 2018, p. 96). Hingel foi convidado a participar de uma reunião na China com os organismos internacionais, participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, nos quais o Brasil foi um dos países selecionados para elaborarem estratégias e ações para a erradicação do analfabetismo. “Quando recebi o convite para participar de um encontro desse grupo, percebi estar sendo convocado para algo da qual nem ouviu falar, embora fosse ministro da Educação. [...] A China já estava realizando um encontro de avaliação. Voltei muito irritado!” (Góis, 2018, p. 100-101). Ao retornar para o Brasil, o ex-ministro, para minimizar seu constrangimento internacional, reuniu-se com sua equipe técnica e solicitou o esboço de um documento, que foi denominado Plano Decenal para a Educação de Educação para Todos (Góis, 2018).

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado por força das exigências dos compromissos assumidos pelo Brasil, na conferência em Jomtien 1990, que orientava uma Reforma na Educação Básica para reduzir o analfabetismo, dentre outras ações. Os maiores incentivadores foram a UNESCO e o Banco Mundial. “Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, [...] fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 5). Diante dos resultados do Relatório Delors, o Banco Mundial estabeleceu diretrizes e metas para as políticas públicas educacionais, reiterando os objetivos de “eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar” (Frigotto; Ciavatta, 2003 p. 5).

O Banco Mundial ainda recomendou uma reestruturação do financiamento e da administração educacional, estimulando o governo a buscar novas fontes de recursos para promover as condições necessárias para o elo ensino básico com o ensino profissional, envolvendo o setor produtivo e com o setor público (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Percebe-se pelas análises do autor que o objetivo do Banco Mundial era favorecer a educação profissional para classe que representaria a mão de obra, futuros trabalhadores, que estão no limiar da pobreza. Dessa forma, minimizaram questões de assistencialismo social pelo Estado e aumentaram “a produtividade do trabalho dos pobres, gerando maior participação socioeconômica” (Frigotto; Ciavatta, 2003 p. 5).

Havia a necessidade de estruturar um sistema nacional voltado para a Educação, conforme as recomendações do Banco Mundial. Ao invés disso, o governo federal tratou das ações de seu próprio interesse, como, por exemplo, a realização do Plebiscito. Os “eleitores deveriam escolher a forma de governo (república ou monarquia). O sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo), a serem criados no país” (Vieira, 2015, 542-543). O Plebiscito aconteceu em 21 de abril de 1993 e o povo brasileiro votou democraticamente escolhendo a forma de governo presidencialista. O fato marcante é que “a poucos dias do plebiscito, 45% dos eleitores não conheciam a diferença entre presidencialismo e parlamentarismo, 50% deles desconheciam a distinção entre monarquia e república” (Vieira, 2015, p. 542-543).

O povo não se rebelou, “votou porque é obrigatório e vai fazer a sua escolha, baseado em noções próprias, de quem é semianalfabeto, explorado e manipulado, por tudo quanto é via possível” (Vieira, 2015, p. 544). Após o evento do plebiscito, o país começou a se preparar para as eleições diretas, já que se definiu a forma de governo presidencialista e as eleições seriam realizadas no ano de 1994 (Vieira, 2015), trata-se do governo de Fernando Henrique Cardoso – (FHC) filiado ao partido político (PSDB).

1.3 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO — (FHC) (1995-2003)

O cenário socioeconômico na passagem do ano de 1993 para 1994 era o endividamento internacional do Brasil. Para manter a inflação estabilizada e a manutenção do Plano Real, implantado no governo de Itamar Franco, o Ministério da Fazenda utilizou-se das seguintes estratégias “excessiva emissão de títulos remunerados a uma extraordinária taxa de juros que conduzia a um aumento expressivo da dívida pública brasileira” (Rodrigues; Jurgenfeld, 2019, p. 397). A implantação do Plano Real não teve como objetivo apenas o “controle da inflação, mas também [buscou] introduzir o equilíbrio fiscal nas contas dos governos federal, estadual e municipal, e com isso manter um controle sustentável da inflação” (Samuels, 2003, p. 811-812). Abertura financeira

propiciou que empresas multinacionais (capital especulativo) adquirissem setores produtivos e estratégicos, provocando a desestatização, a desindustrialização. A privatização provocou uma desnacionalização da economia (Rodrigues; Jurgenfeld, 2019).

Na política neoliberal, o ápice da privatização é a desestatização, significa que o Estado não mais regula os serviços públicos, principalmente os que são considerados direitos sociais, como saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte. No mais, a privatização objetiva “diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 8).

Nesse contexto socioeconômico que se iniciava a campanha eleitoral de 1994 e o foco do cenário político era protagonizado pelos candidatos à presidência Luís Inácio Lula da Silva (PT) e o candidato Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Lula liderava as pesquisas de intenção de votos em relação ao seu oponente, mas era opositor ao Consenso de Washington e à política neoliberal. O seu discurso era de “oposição às privatizações e favorável à estatização do país” (Vieira, 2015, p. 552). A virada nos resultados da campanha eleitoral a favor do candidato Fernando Henrique Cardoso “se deu na confiança dada ao Plano Real, que conteve a inflação incontrolável, aumentou o poder aquisitivo da população” (Vieira, 2015, p. 553).

Relembrando que FHC era o ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco e como o Plano Real estabilizou a inflação e de certa forma reorganizou a economia, isso rendeu muitos votos para Fernando Henrique Cardoso. FHC estava afinado com as diretrizes da cartilha do Consenso de Washington e “a burguesia brasileira encontrou uma liderança capaz de construir projeto hegemônico de longo prazo, em simultâneo, associado e subordinado, à nova (des.) ordem da mundialização do capital” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 8).

FHC construiu uma ampla coalizão governista de apoio, “mais de 70% das cadeiras nas duas Casa do Legislativo ao longo de seus dois mandatos” (Samuels, 2003, p. 813). E, assim, Cardoso iniciou seu governo com alta popularidade, efetivando as reformas que “alteraram profundamente, a estrutura do Estado brasileiro, para tornar o Brasil, seguro, para o capital” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 8). Em outras palavras, o governo de FHC, “utilizou os efeitos do Plano Real para impedir os governantes dos estados e municípios de interferirem no equilíbrio macroeconômico do país” (Samuels, 2003, p. 814). Ou seja, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) determinou limites para o endividamento para

todos os níveis de governo e a União ficou proibida de refinanciar as dívidas dos estados e municípios (Samuels, 2003).

Em janeiro de 1995, também tomaram posse Paulo Renato Souza, assumiu o MEC; Pedro Sampaio Malan assumiu o Ministério da Fazenda e Francisco Correia Weffort, o Ministério da Cultura. Eles foram os únicos que permaneceram até o final no segundo mandato de FHC.

A ação imediata do governo FHC foi o Plano Diretor da Reforma do Estado, que priorizava a terceirização dos serviços e dos empregos públicos, concedeu a concessão de rodovias e ferrovias federais para o setor privado (Vieira, 2015). Essas ações do Plano Diretor objetivavam a “reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. O máximo de mercado e o mínimo de Estado” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 8).

Como as políticas públicas educacionais estão diretamente relacionadas à política econômica, a pasta da Educação não ficou imune às mudanças do cenário brasileiro. As ações implementadas na Educação objetivaram a distribuição dos recursos da União para as escolas, como, por exemplo, a criação do “Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a Bolsa Escola, e as Organizações Sociais da Sociedade Civil, com investimento privado na educação superior, atraindo empresas estrangeiras no país” (Vieira, 2015, p. 562).

Luiz Carlos Bresser Pereira, ministro da Administração e Reforma do Estado, criou, também, o setor público não estatal, o terceiro setor formado pelas Organizações Sociais, “constituídas de associações civis, organizadas de acordo com o Código Civil (prestação de serviços), descartando a legislação social contida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e barateando o custo da mão-de-obra” (Vieira, 2015, p. 657).

As reformas educativas foram elaboradas por técnicos especializados que não são da área da Educação e não conhecem o chão da escola. Foram eles que definiram os princípios educacionais de acordo com o ajuste das leis de mercado, que não privilegiam as demandas reais da sociedade, a população de invisíveis. Muitos desses técnicos pertenceram ao Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) (Frigotto; Ciavatta, 2003). E assim transformaram o “ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 9).

A política social, educacional, habitacional, saúde, previdenciária e a econômica são “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área” (Vieira, 1992, p. 21). O Programa Comunidade Solidária, liderado pela Professora Ruth Cardoso, esposa do presidente FHC, foi o que mais se destacou. Esse programa consistia “na distribuição de cestas básicas e de leite; na compra de ônibus para transporte escolar e de material escolar; e planejava programas de agentes de saúde” (Vieira, 2015, p. 656). Observem que o programa estava realizando as ações assistenciais. “No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social” (Vieira, 1992, p. 21).

Foram designadas para a organização e execução das ações referentes ao programa as próprias pessoas que viviam nos locais. O objetivo era evitar que o Comunidade Solidária se tornasse uma política social com motivo eleitoreiro. O que de fato acabou ocorrendo, os entes federados locais se beneficiaram (Vieira, 2015).

Maria Helena Guimarães de Castro³ relata que em sua gestão houve uma reformulação na repartição de verbas voltadas para a educação básica, cujos critérios de redistribuição seriam baseados no maior número de alunos matriculados nas redes de ensino. A política não apresentou um aumento nas taxas de matrícula por faixa etária, como podemos observar: os percentuais de crianças fora da escola, entre os anos 1995 e 2002, de “22% para 13% de crianças de 4 a 17 anos fora da escola. Na faixa etária de 7 a 14 anos, matrícula obrigatória e público-alvo do Fundef, o percentual caiu de 10% para 3% no mesmo período” (Góis, 2018, p. 106-107).

Essa diminuição das taxas de matrículas revela a “fragilidade no planejamento das políticas educacionais, e a falta de consistência de dados” (Góis, 2018, p. 106-107). O MEC, para tentar minimizar e melhorar a apuração dos índices de aprendizagem da educação básica, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em um formato que permitisse a comparação dos resultados de aprendizagem de alunos em testes de português e matemática (Góis, 2018).

A partir de então, o Brasil passou a participar de outras avaliações de aprendizagem de nível internacional, voltados para a educação básica, como o “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), avaliação feita pela Organização para a Cooperação e

³ Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e secretária-executiva do MEC durante a gestão de Paulo Renato Souza (Góis, 2018).

Desenvolvimento Econômico (OCDE), comparando o desempenho de jovens de 15 anos em testes de ciências, linguagem e matemática” (Góis, 2018, p. 108-109).

A política referente ao Ensino Superior teve uma grande expansão no aumento de matrículas. Nos oito anos do governo FHC, “3,5 milhões de matrículas mais que dobraram entre 1994 e 2002, e o principal motor dessa expansão foi o setor privado, que cresceu 151% no período, ante uma taxa de 57% verificada nas instituições públicas” (Góis, 2018, p. 108-109).

Com base na Emenda Constitucional nº 16 de 4 de junho de 1997, que de nova redação ao parágrafo 5 do artigo 14, ao caput do artigo 28 e ao inciso II do artigo 29 ao caput dos artigos 77 e 82 da Constituição Federal de 1988, aprovado pela Assembleia Legislativa possibilitou o processo de reeleição para o mandato de presidente da república, governador de Estados (DF) e prefeitos (D.O. de 05/06/1997, p.11553). Assim, Fernando Henrique Cardoso foi reeleito para seu segundo mandato (1998 - 2002).

Este governo aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE⁴) pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001, com vigência de 2001-2010. O PNE, historicamente, é um plano nacional que contém diretrizes, metas e prazos que refletem as condições educacionais. Foi apresentado em 2001 o Programa Bolsa Família, “um programa de transferência de renda para famílias condicionado à matrícula de crianças na escola” (Góis, 2018, p. 110-111).

No setor da economia nacional, apresentou aspectos negativos com o país vivendo a ameaça de um apagão, em função da crise energética. A política neoliberal implementada já apresentava desgaste. No cenário internacional, o “ataque terrorista às torres gêmeas World Trade Center, e ao Pentágono, nos Estados Unidos”, apresentaram repercussão mundial negativa (Góis, 2018, p. 110-111). Neste contexto que se elegeu o governo de Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao partido político (PT).

1.4. LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA — (LULA) (2003-2011)

Luís Inácio Lula da Silva, líder sindical e um dos fundadores do PT. Em 1989, perdeu as eleições diretas para Fernando Collor de Mello. Dois anos depois, Lula liderou uma mobilização nacional contra a corrupção que acabou no *impeachment* do presidente Collor. Em

⁴ O PNE (2001-2010) em seu projeto final aprovado não chegou a ser parcimonioso nas metas, mas foi absolutamente nos meios para atingi-las, por causa dos vetos opostos pelo presidente da República. Foram vetados pelo governo federal os aportes adicionais de recursos como se fosse possível atender o conjunto de metas sem alterar o montante financeiro para esse fim. Para o cumprimento das metas do PNE é necessário destinar a educação pública um montante de 10% do PIB nos próximos decênio (Rezende Pinto, 2002).

dois momentos, 1994 e 1998, lançou a candidatura para a Presidência da República, perdendo para Fernando Henrique Cardoso.

Em 2002, foi eleito nas urnas e governou o país durante dois mandatos, 2003 até 2011, tendo como seu vice o empresário José Alencar (PF) e Antônio Palocci como ministro da Fazenda. Segundo Góis (2018), o governo conciliou demandas de movimentos sociais “com promessas de campanha de que respeitaria contratos e obrigações do governo, fazendo na economia uma transição lúcida e criteriosa, termos que constavam da Carta ao Povo Brasileiro, de junho de 2002” (Góis, 2018, p. 126).

Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, “o governo Lula consolidou a economia, mantendo ainda uma taxa de juros como justificativa para manter a inflação controlada” (Jacomeli, 2011, p.125). Para Frigotto (2011, p. 240), o governo realizou uma “coalização com forças políticas, em busca do projeto desenvolvimentista, e não rompeu com a política econômica, neoliberal. [...] Reprodução ampliada do capital”. Porém, “o governo de Lula passou a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais” (Jacomeli, 2011, p. 125).

Embora esse governo federal não tenha rompido com a política neoliberal, os entes federados pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT) procuraram abrandar às ações e as consequências desse sistema econômico. No primeiro mandato de governo Lula ficou evidenciado a promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para os mais pobres que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais já inscritos na Constituição Federal de 1988 (Oliveira, 2011).

O Governo Lula manteve também, em continuidade às políticas educacionais vigentes anteriormente, na presidência de FHC, por exemplo, o PNE, previsto na LDBE n.º 9394/96, e toda a agenda da política educacional “explícita no compromisso com as determinações do Banco Mundial” (Jacomeli, 2011, p.125). O PNE sofreu vários vetos do ex-presidente FHC, o que ocasionou uma certa frustração no governo Lula “porque algumas cláusulas básicas do plano foram vetadas, sobretudo o financiamento, e isso acabou comprometendo a visão de conjunto” (Góis, 2018, p. 158).

Entendo que as formas de gestão são partes da sociedade. “Em uma sociedade hegemônica pelo capital, a gestão pública sempre teve como parâmetro o mercado, mas diferentes organizações da produção interferem de diferentes formas na gestão do trabalho e nos parâmetros para o setor público, em particular, para a educação” (Peroni, 2012, p. 20).

Nos governos presidenciais que utilizam a político-econômica neoliberal, consolidou a ideia de que não é mais possível “a universalização de direitos sociais e de que o parâmetro de qualidade está no mercado” (Peroni, 2012, p. 29). A sociedade democrática deve ser entendida “como a não separação entre o econômico e o político, como a materialização de direitos e igualdade social” (Peroni, 2012, p. 29).

A primeira ação do governo Lula frente à pasta da Educação foi o anúncio do Programa Brasil Alfabetizado, objetivando “a erradicação em quatro anos do analfabetismo adulto no Brasil” (Góis, 2018, p. 127). O primeiro-ministro da Educação (2003) foi Cristovam Buarque (PT), engenheiro mecânico e doutor em Economia e educador. Ele que formalizou a implantação desse programa.

A pasta da Educação pretendia envolver a sociedade civil com as parcerias com o terceiro setor. Os recursos financeiros seriam repassados “do governo por meio do programa Brasil Alfabetizado” (Góis, 2018, p. 128

Além do que, as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam que em 2003 “15 milhões de jovens e adultos (12% do total da população) não sabiam ler nem escrever um simples bilhete” (Góis, 2018, p. 126-127). Esse contexto, agravado pelo descontentamento da oposição política do governo, culminou na substituição do ministro da Educação em 2004 por Tarso Genro (PT), advogado e político que na ocasião era o ministro da Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Permanecendo alguns meses na pasta da Educação, logo surgiu o escândalo do Mensalão, que depôs contra a pessoa de José Dirceu (PT), que exercia a função de ministro da Casa Civil (Góis, 2018).

Diante da crise de corrupção e política no governo, Tarso Genro assume a presidência do Partido dos Trabalhadores e Fernando Haddad, acadêmico e político, assume o Ministério da Educação, permanecendo no cargo de 2005-2010. Na transição do primeiro para o segundo mandato, a presidência solicitou ao novo ministro Haddad que elaborasse “o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, para ser lançado depois do Programa de Aceleração do Crescimento — PAC” (Góis, 2018, p. 158).

Em 24 de abril de 2007, o Governo instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto-lei n.º 6.094, o qual integrava o PDE, que abarcava um conjunto de programas visando à melhoria da educação brasileira. O planejamento educacional passa a ser operacionalizado por meio do PAR, que se constituiu como a forma de intervenção do MEC no desenvolvimento de ações educacionais junto aos municípios, estados e Distrito Federal (Brasil, 2007). Com isso foram desenvolvidas estratégias de parcerias, como “o Mais Educação, o PAR [Programa de Ações

Articuladas], a Universidade Aberta do Brasil [UAB], o Caminho da Escola, a expansão dos programas de alimentação, transporte, livro didático para toda a Educação Básica” (Góis, 2018, p. 163).

Durante os dois mandatos do presidente Lula, ocorreram diversas ações, como a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, educação da população indígena e afrodescendente. O governo também apoiou o projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem-terra (MST) de alterar as concepções e práticas de educação no campo (Frigotto, 2011).

A contradição das ações sobre as políticas educacionais, se apresentam não na criação das unidades pedagógicas, mas sim, na forma de gestão realizada, por meio da parceria público privado, buscando a pedagogia das competências, ou melhor citando, pedagogia de resultados. Dentro dessa lógica, “o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (Frigotto, 2011, p. 245). O pensamento hegemônico mercantil, permanece nos muros das escolas públicas.

No plano do Financiamento, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), incorporando a educação infantil e o ensino médio. Criou também o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (Fundep) (Frigotto, 2011).

No campo das políticas sociais, cabe ressaltar o Programa Fome Zero, criado com o objetivo “primordial de acabar com a fome no Brasil” (Góis, 2018, p. 126-127). Muitas críticas surgiram, o que levou o governo a extinguir esse programa Fome Zero, que foi substituído pelo Programa Bolsa Família como “a principal política de combate à miséria no país. O programa unificou e ampliou diversos mecanismos de transferência condicionada de renda já existentes, a ponto de beneficiar um em cada quatro brasileiros” (Góis, 2018, p. 126-127).

Frigotto (2011) considerou o Programa Bolsa Família uma política compensatória “de parca distribuição de renda”. Enfatizou na sua crítica, ainda, a contradição, pois as políticas compensatórias, seriam, na sua visão, “políticas de discriminação positiva, mas

do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia” (2011, p. 240).

A população, massa invisível, necessitava do Programa Bolsa Família para sua manutenção alimentar de subsistência, significava que também precisavam de moradias dignas para viverem, fora dos locais de risco e com saneamento básico. Lembrando que estamos falando de uma política social nacional e o Brasil é um vasto território totalmente regionalizado e diversificado (Frigotto, 2011).

Com a política compensatória, o governo ofertou os financiamentos facilitados para aquisição da casa própria. Isso significa que uma grande população de desvalidos não alcançou o mérito dessa política social. Parafraseando Frigotto (2011), são políticas de discriminação positiva. A maioria da população carente não tem dinheiro para a cesta básica, não tem dinheiro para o financiamento da casa própria. Apesar de alguns avanços no plano social, “para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” (Frigotto, 2011, p. 241).

Nas regiões do Norte e Nordeste brasileiro, as políticas públicas de viés econômico favoreceram sim as “condições para que o Brasil alcançasse, entre suas classes sociais, um maior poder aquisitivo, fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social” (Jacomeli, 2011, p. 125).

No final do segundo mandato, o presidente Lula fez uma viagem para Roma para assinar um acordo com o Papa Bento XVI sobre o ensino religioso Católico no Brasil, mas que o acordo não alterasse o que está prescrito na Constituição Federal de 1988. O fato é que nessa viagem o presidente foi questionado pela imprensa local sobre a sucessão eleitoral, e lá ele indicou o nome da Dilma Rousseff, chefe da casa Civil. Lula ainda afirmou que Dilma “possuía uma potencialidade extraordinária para ser candidata” às eleições pelo PT (Vieira, 2015, p. 752).

As denúncias de corrupção atingiram o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi preso em abril/2018 condenado em segunda instância por corrupção e lavagem de dinheiro no caso do triplex do Guarujá (SP). Sua soltura se deu em novembro de 2019, por ordem do Supremo Tribunal de Justiça (STF), após ser derrubada a prisão de condenados após a segunda instância. As eleições confirmaram o governo de Dilma Rousseff, filiada ao partido político (PT).

1.5. DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

Em 2011, ao tomar posse, Dilma Rousseff (PT) torna-se a primeira mulher a ocupar a Presidência do Brasil, com Michel Temer (PMDB) como vice. Seu governo expressou-se com a expansão das políticas educacionais. Na pasta da Educação, por exemplo, Fernando Haddad permaneceu no cargo “com o apoio de Luiz Inácio Lula da Silva, pois o ex-presidente via nele um candidato com boas oportunidades de vitória na disputa pela prefeitura de São Paulo, fato que se confirmaria nas eleições municipais de 2012” (Góis, 2018, p. 144).

Aloizio Mercadante (PT) substituiu Fernando Haddad (PT) no MEC no período de 2012 até 2014. Durante esse mandato, os índices apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que envolve a educação básica, foram: “taxa de analfabetismo adulto (7%); Proporção de crianças de 4 a 17 anos fora da escola (6%) (Góis, 2018, p.168). Quanto ao ensino superior, no primeiro semestre de 2012, a universidades federais ficaram em greve por quatro meses (Góis, 2018).

O primeiro mandato de Dilma Rousseff iniciou-se com uma certa estabilidade econômica. Por esse fato, houve uma concentração na expansão das políticas inclusivas, “País rico é país sem pobreza” (Góis, 2018, p. 170). Essas políticas favoreceram os idosos em situação vulnerável porque as políticas concediam “as aposentadorias rurais e o Benefício de Prestação Continuada, que lhes garantiam a renda de ao menos um salário-mínimo” (Góis, 2018, p. 170). As crianças eram beneficiadas pelo Bolsa Família, mas seu desempenho não garantia a renda mínima para as famílias saírem da condição de extrema pobreza (Góis, 2018). Ainda no mesmo ano, outro fato histórico importante que marcou esse governo foi o resultado do julgamento do mensalão (2005). Dos 37 réus, 25 foram condenados, entre eles o ex-ministro José Dirceu e o publicitário Marcos Valério (Góis, 2018).

Na área da educação neste governo por meio da Lei nº 12.513/2011 foi implementado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse programa se propôs a expandir a educação profissional por meio de [...]” cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), além de ensino médio profissional na forma concomitante, reforçando, assim, a separação entre educação propedêutica e educação profissional” (Silva, Moura, 2022, p.3).

Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita, novamente no segundo turno das eleições. Nesse segundo mandato, houve uma troca intensa em seu ministério. Henrique Paim

assumiu a pasta da Educação e foi substituído em 2015 por Cid Ferreira Gomes, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), permanecendo na pasta por cerca de dois meses. Em seguida, assume Renato Janine Ribeiro, que logo se retirou, e Aloizio Mercadante (PT) assumiu o Ministério da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Casa Civil (2015 até 2016).

A política econômica adotada, nesse governo, foi a anticíclica, que estimulou a demanda, mantendo os programas sociais, o emprego e a renda. O “Brasil atravessou os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 muito bem” (Góis, 2018, p. 178). Essa política consistia na “redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada” (Bastos, 2017, p. 3). É evidente que os empresários não concordaram com essa nova matriz econômica e as reações surgiram. As pressões políticas e dos empresários fizeram a mudança da governabilidade da política econômica, dessa vez atendendo ao “clamor de grupos empresariais que se colocaram contra a chamada “nova matriz econômica, a virada parecia ter razões políticas” (Bastos, 2017, p. 3).

As medidas mais impactantes nesse governo federal referem-se as sanções e vetos que já constavam no primeiro documento do PNE (2001-2010) realizados no governo de FHC. No documento do segundo PNE (2014-2024) incorporou-se em suas metas como o percentual de 10% do produto interno bruto (PIB) a ser destinado à educação brasileira, significou um extraordinário avanço para a redução da desigualdade educacional.

Mas a crise de interesses políticos e econômicos instaurada no governo Dilma provocou seu afastamento definitivamente da presidência da república pela condenação de crime de responsabilidade fiscal (Saviani, 2018). Dessa forma seu vice-presidente Michel Temer, filiado ao partido político (MDB) assume a presidência da República.

1.6. MICHEL TEMER (2016)

O governo Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), retomou o projeto político neoliberal. E as políticas educacionais foram atingidas pelas reformas conservadoras implantadas por esse governo federal que assumiu interinamente em maio de 2016 (Aguiar, 2019).

Diante da configuração da crise política e econômica no país, Michel Temer, representante do PMDB, anunciou em 2014 o programa “Uma Ponte para o Futuro”, PEC 214/55. O programa se refere ao teto de gasto, que poupa a estrutura tributária regressiva, “distribui o ônus do ajuste para os cidadãos pobres carentes de transferências monetárias e serviços públicos (mas que pagam proporcionalmente mais impostos que os ricos) e abre um novo horizonte de privatizações do domínio público” (Bastos, 2017, p. 53).

A estratégia aprofundou “o papel do Estado mínimo, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional” (Mancebo, 2017, p. 880). Tudo estava sendo feito em busca da governabilidade de moderação de conflitos que ocorreu em prejuízo ao nível de empregabilidade, “cortes salariais e de direitos, transferindo a contados subsídios, desonerações fiscais e da baixíssima carga tributária dos ricos para trabalhadores e beneficiários de serviços públicos, contra a CLT e o capítulo social da Constituição Federal” (Bastos, 2017, p. 53).

A baixa popularidade provocada pelas mudanças do viés político-econômico se intensificou quando a Polícia Federal iniciou o combate ao tema corrupção, prosseguindo com a investigação denominada operação Lava-Jato, que “minou os arranjos políticos tradicionais que contribuíram para a governabilidade dos governos petistas, além de reforçar a perda de popularidade do governo” (Bastos, 2017, p.5).

Soma-se a isso a força de influência das mídias, que alteraram o modo de fazer política na era da comunicação de massa. “A supremacia dos meios de comunicação sobre a política, que muitas vezes usa de forma distorcida e violenta o gerenciamento da opinião pública” (Girelli, 2018, p. 184). A manutenção da opinião pública é essencial para a manutenção e boa governança, pois é ela que demanda os índices de popularidade de um político ou de um governo.

Na área da educação a Estratégia 2.2 do PNE (2014-2024) passou a uma significação nesse governo pois trata-se da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), isso porque nesse governo os conservadores da BNCC ganharam maior expressão e se [...] “evidência com mais nitidez seu elo com os PCNs, definidos durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que receberam, à época, inúmeras críticas da comunidade acadêmica” (Aguiar, 2019).

[...] “raízes são encontradas nas políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso e que se desenvolveram, contraditoriamente, ao longo dos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, especialmente, com a mediação do

Consed, Undime e instituições empresariais e privadas nacionais e internacionais. Finalmente, tomaram vulto no governo Temer, quando a BNCC se configurou como o eixo central das políticas nacionais de avaliação, currículo, gestão e formação dos professores (Aguiar, 2019, p.10).

A problemática da reforma do ensino médio, de acordo com a BNCC foi o seu anúncio por meio de uma medida provisória, sem a consulta pública democrática e que veio a interromper ações e programas de governos antecessores em andamento visando a minimizar a evasão escolar. Essa imposição configurou uma postura autoritária e conservadora do governo federal.

Após um ano de governo também foi denunciado por corrupção passiva pelo STF, sendo preso em 2019 pela operação Lava-Jato, mas teve sua prisão suspensa. Seu governo foi o mais impopular depois do regime militar.

A campanha eleitoral em 28 de outubro de 2018, resultou na vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro (PSL) em relação ao seu adversário candidato Fernando Haddad (PT).

1.7 JAIR MESSIAS BOLSONARO (2019 – 2022)

Os discursos elitistas de retomada do crescimento, fortalecimento do liberalismo político e econômico e criação de novos postos de trabalho influenciaram a percepção de mundo das camadas médias e mais pobres da sociedade, do pequeno e médio empresariado, legitimaram a ideia da necessidade de restauração da ordem difundida por grupos hegemônicos da política e do grande capital e por grupos religiosos e conservadores que buscam a manutenção das instituições tal como elas são. Essa conjunção de elementos muito favoreceu a narrativa usada na campanha eleitoral do candidato Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), representante do Partido Social Liberal (PSL) (Almeida, 2019).

Eleito Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro assume seu mandato presidencial com seu vice-presidente, Antônio Hamilton Martins Mourão, general de exército da reserva do Exército Brasileiro, filiado ao partido Republicano (Silva; Rodrigues, 2021). O discurso de Jair Bolsonaro, refere-se “contra o sistema político e a velha política. Como parlamentar colocou-se contra a redemocratização do país ao

constantemente defende o regime militar, mesmo após eleito” (Silva; Rodrigues, 2021, p. 90).

O governo é declaradamente de direita, fato que não é tão incomum, já que vários partidos de direita estão chegando ao poder. Se não chegam a vencer, ficam em segundo lugar nas eleições com os discursos semelhantes ou até mais radicais. Esse governo tem tentado implantar e implementar políticas autoritárias (Silva; Rodrigues, 2021). Entende-se por políticas autoritárias “as medidas governamentais propostas por Bolsonaro que atuam no sentido de um minimalismo democrático, de inobservância da ‘accountability’ e de redução do alcance das instâncias participativas e deliberativas” (Silva; Rodrigues, 2021, p. 96). O Brasil ainda está na construção de uma *cultura accountability* (responsabilidades). Essa mudança de valores pode ser observada em organismos com a Controladoria Geral da União (CGU), Conselhos Fiscais, que prezam pela transparência das ações governamentais. Mas que ainda se chocam com os valores tradicionais da forma de fazer política pública (Pinho; Sacramento, 2009).

O Governo Bolsonaro nomeou para ministro da Economia Paulo Guedes, que levou ao extremo a escola neoliberal no Brasil. “O governo iniciou o processo de desmonte de políticas sociais e avançou nas privatizações de empresas estatais. Emergiu assim o neoliberalismo em sua feição mais radical no Brasil” (Silva; Rodrigues, 2021, p. 101). Esse processo e intensificação da escola neoliberal teve seu início durante o governo antecessor e sua efetivação extremada foi sacralizada nesse governo federal.

No campo das políticas públicas, evidenciou-se a tentativa de dismantlar a cooperação formal e informal, como, por exemplo, na educação o [...] “MEC desconsiderou posições dos entes subnacionais em temas como expansão das escolas cívico-militares, alfabetização ou ações em relação à COVID-19. Como resposta, prefeitos e governadores tomaram decisões desprezando propostas do governo federal” (Abrucio *et al.*, 2020, p. 669).

Na prática, a política neoliberal ganhou sua ênfase nesse governo. Com a maior privatização de uma estatal, em 2019, “a Petrobras se desfez de mais de 30% das ações da BR Distribuidora. Assim, a participação da Petrobras no capital social da BR Distribuidora passou de 71,25% para 37,5%” (Silva; Rodrigues, 2021, p. 101-102), o que ocasionou uma demanda de desemprego no quadro de funcionários.

Outra ação econômica que impactou a população brasileira foi o anúncio do término da possibilidade de aumento real para o salário-mínimo, corrigindo apenas a inflação. O governo Bolsonaro “acabou com o ganho real sucessivo ocorrido anualmente desde o início do governo

Lula, passando pelo governo Rousseff. A austeridade econômica também alcançou o programa Bolsa Família” (Silva; Rodrigues, 2021, p.101-102).

Com a Medida Provisória da Liberdade Econômica, que flexibilizou os direitos trabalhistas, a Consolidação dos Direitos Trabalhistas (CLT) perdeu força no mercado de trabalho. Essa ação impulsionou o aumento da demanda do trabalho informal. Não parou por aí, à vertente neoliberal foram incorporadas nas políticas educacionais com as ideias do empreendedorismo, produtividade, eficiência e eficácia nas avaliações escolares (Silva; Rodrigues, 2021).

Todas essas ações nas áreas da política e da economia, demonstram como o federalismo brasileiro mudou. Com o final do regime militar e a instituição da Constituição Federal/1988 permitiram a elaboração de bases democráticas da federação, descentralizada, participativa e mais cooperativa, modificando o padrão autoritário e centralizado. A lógica bolsonarista, contraria o conceito federativo da (CF/1988), com seu [...] “modelo dualista, autocrático e de confronto intergovernamental” (Abrucio *et al.*, 2020, p. 669).

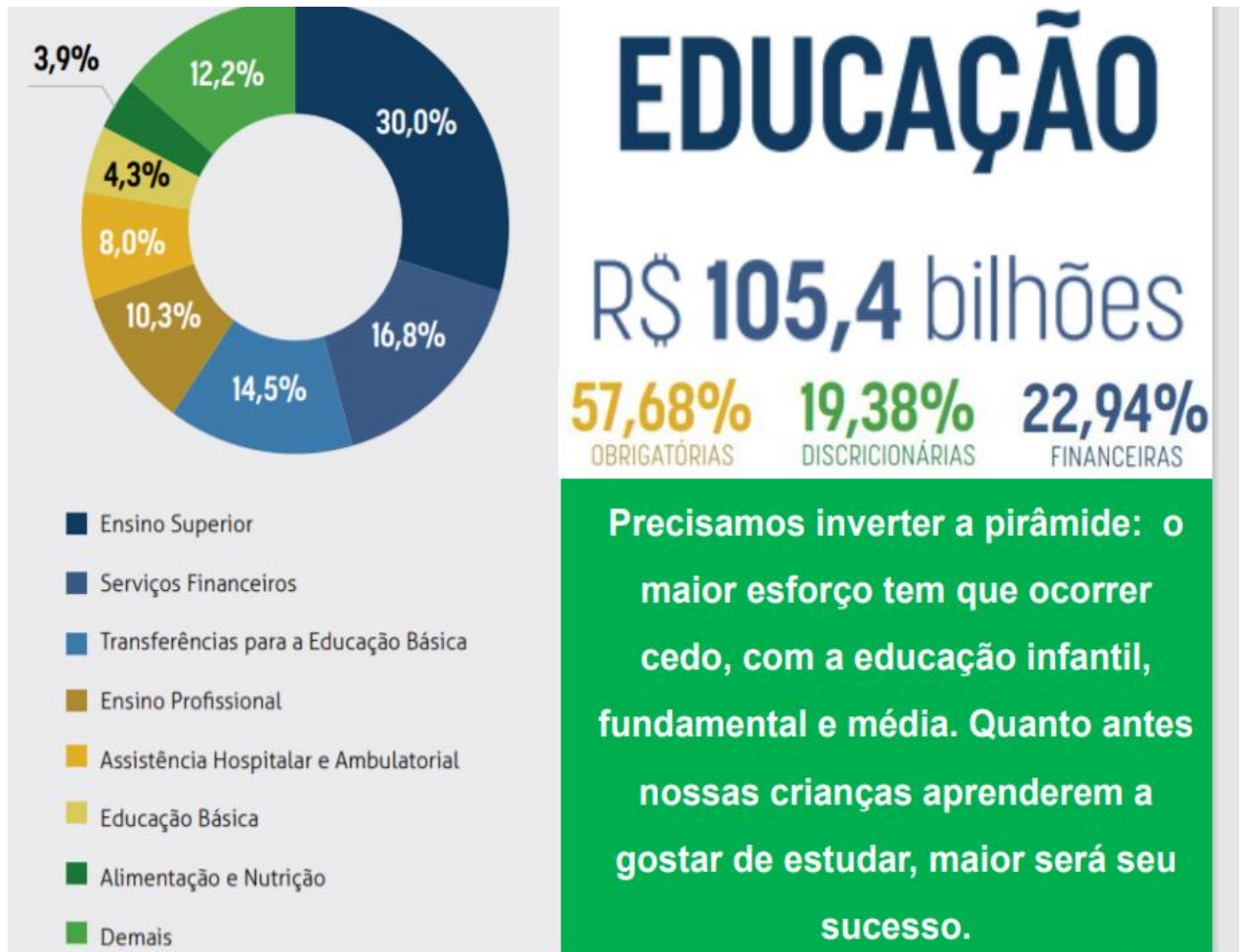
Para a pasta da Educação, o governo foi representado por Ricardo Vélez Rodrigues (2019); Abraham Weintraub (2019-2020); Milton Ribeiro (2020 – 2022), e a 5.^a nomeação de ministro da Educação é Victor Godoy (2022). Carlos Alberto Decotelli (2020) não chegou a tomar posse por inconsistência acadêmica e por Camilo Santana (2022).

Além disso, a intenção era a implantação do ensino a distância, isto é, implementar a modalidade da educação a distância desde o nível do Ensino Fundamental. Dessa forma, ocorre uma desconstrução das políticas de inclusão social. Além disso, também eram discutidas a instituição da Escola sem Partido e a implantação de Escolas Cívico-Militares. Essas políticas para a área da educação estão escritas na proposta de Plano de Governo “O caminho da prosperidade”. Os objetivos propostos são: melhorar o desempenho escolar dos alunos da educação básica, uma vez que o “Brasil tem figurado ultimamente entre os piores resultados do (PISA), feito pela OCDE” (Proposta Eleitoral, 2018, p. 43).

A política educacional revela os interesses do governo, assim como define suas “ideologias, visões de mundo que orientam a sociedade” (Azevedo, 2009, p. 213). Nesse sentido, Azevedo (2009) mostra que um programa revela decisões tomadas, caminhos traçados em relação às intervenções efetivas durante o mandato de um governo.

Segundo o Censo Escolar/2016, divulgado pelo INEP, 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola, principalmente na faixa etária de 15 a 17 anos. A seguir, na Figura 1, os investimentos na área da educação (Brasil, 2018).

Figura 15 – Educação e investimentos



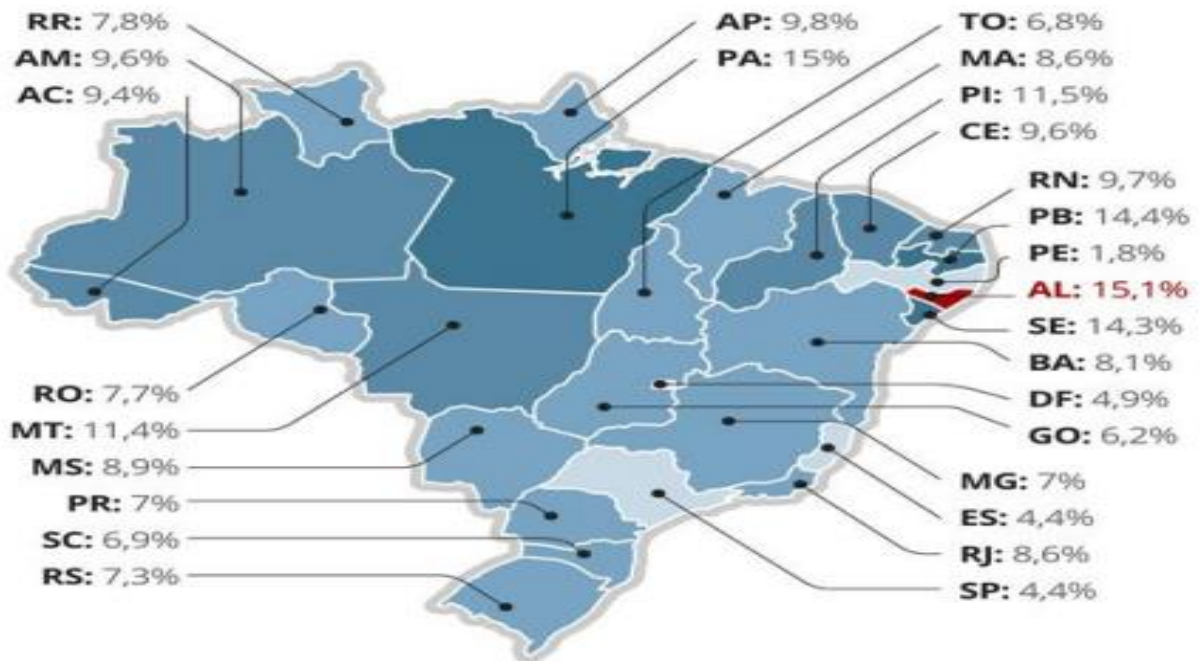
Fonte: Proposta Eleitoral (2018, p. 45).

Na proposta de plano de governo do Presidente Jair Bolsonaro, ficou explícito o interesse na mudança do método de gestão para a Educação. Segundo sua ideologia, pretendia a modernização da gestão escolar e seus conteúdos. “Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas” (Proposta Eleitoral, 2018, p. 46). Com base nesses dados informados pelo IBGE (2017), o “mais assustador se pensarmos que dos 51,6 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade, quase metade não completou o ensino médio” (Proposta Eleitoral, 2018, p. 44).

Figura 16 – Taxa de Abandono no Ensino Médio

Taxa de abandono no Ensino Médio

Alagoas possui a maior taxa do país



Fonte: Censo Escolar 2016 / INEP

Infográfico elaborado em: 17/05/2018

Fonte: Proposta Eleitoral (2018, p. 44).

Em 5 de setembro de 2019, o Governo de Jair Messias Bolsonaro instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) através do Decreto Presidencial n.º 10.004/2019, desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa, com a colaboração dos estados, municípios e o Distrito Federal. As Escolas públicas Cívico-Militares (ECIM), segundo os documentos, compõem uma parceria entre os policiais militares, bombeiros militares e docentes civis, partilhando a administração.

De acordo com o novo modelo proposto pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, os militares atuam como monitores para auxiliar na gestão educacional e administrativa. Os professores serão civis, responsáveis pela gestão da organização didático-pedagógica, bem como da financeira. Mas a vertente neoliberal da política econômica, assim como a políticas educacionais, também incorpora as ideias do empreendedorismo, produtividade, eficiência e eficácia nas avaliações escolares.

A participação de militares na educação básica, por parcerias com a segurança pública e com as redes públicas de ensino, ocorre, no Brasil, em diferentes estados há

mais de vinte anos. Historicamente, destaca-se a escola cívico-militar mais antiga em funcionamento, a Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, em Manaus/AM, ligada à Polícia Militar, que iniciou suas atividades em 1994. [...] “Sua genealogia advém das escolas militares, sob o exclusivo comando do Exército brasileiro e as escolas militarizadas, esse último tipo mais recente, porém, já bastante significativo e mais abrangente no seio da sociedade brasileira” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 200).

As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados no Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares. Godoy e Fernandes (2021) afirmam que a sociedade tem que questionar quais os interesses ideológicos desse modelo de educação. O Brasil está passando por um momento de uma fase avessa aos princípios “democráticos duramente conquistados, frisando que ao usar o termo conservador faz-se referência a posicionamentos antidemocráticos, conservadores em costumes e atitudes que degradam a pessoa humana” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 200).

O governo federal está assolado por denúncias, troca de ministros, brigas partidárias entre outras desavenças, também precisou enfrentar, uma emergência de saúde pública, a Covid-19, que alterou a rotina social da maioria dos brasileiros e desgastou mais o governo. Por conta da Covid-19, o mundo inteiro, em momentos alternados, entrou em quarentena. Grandes empresas começaram a trabalhar em *home-office*, pequenas empresas começaram a trabalhar em períodos alternados. A taxa de desemprego aumentou mundialmente (Godoy; Fernandes, 2021).

Deu-se início a uma recessão mundial, para alguns setores econômicos. Durante o enfrentamento da pandemia, o Brasil confrontou-se com outra questão, isto é, com dois modelos federativos que se evidenciaram durante a crise sanitária: de um lado, o ideário e as estruturas da Constituição Federal de 1988, “baseados em características cooperativas e forte coordenação federal. De outro, a concepção bolsonarista de federalismo, [...] centralizadora sobre questões de impacto nacional e dualista em relações intergovernamentais” (Abrucio *et al.*, 2020, p. 664). Isto é, ocorreu a diminuição participativa da União no que tange à desigualdade social e à ajuda aos governos subnacionais, durante a pandemia, ocasionando a descoordenação intergovernamental (Abrucio *et al.*, 2020).

A cooperação federativa originada da CF/1988 avançou muito, mas não apresenta resultados igualitários, como, por exemplo, nas áreas da saúde (criação do Sistema Único de Saúde – SUS e do Sistema Único de Assistência Social – SUAS) e da educação (redistribuição de recursos, monitoramento e avaliação de resultados, sistema mais frágil). Mas, apesar da não similaridade de resultados, houve pelo menos um diálogo entre “todos os presidentes com estados e municípios para fortalecer o pacto federativo e expandir políticas sociais” (Abrucio *et al.*, 2020, p. 668). Mas no governo do presidente Bolsonaro, ficou explícita por suas ações a instauração de um federalismo dualista similar aos dos EUA (Abrucio *et al.*, 2020).

Por um ano e meio, durante a crise sanitária, as escolas públicas e particulares da Educação Básica (Estaduais, Municipais e Privadas) e do Ensino Superior entraram no sistema de aulas remotas, durante o ano letivo de 2019 e 2020, conforme a Lei n.º 14.040 de 18 agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.

As unidades escolares no Brasil iniciaram o seu retorno às aulas presenciais a partir de outubro de 2021. As aulas presenciais ficaram condicionadas a dois fatores: vacinação de rebanho e os projetos de biossegurança elaborados pelas unidades escolares.

O outro fato que demonstrou a falta de protagonismo em relação à coordenação federativa do governo Bolsonaro foi a renovação do Fundeb, que, destoando da ação dos governos FHC e Lula, permaneceu como um ator coadjuvante, pois viu a “complementação da União aumentar de 10% para 23% do fundo, sem conseguir destinar recursos, naquela ocasião, para a criação do Auxílio Brasil ou para implantação do voucher para financiar matrículas em escolas privadas⁵” (Vasquez; Schlegel, 2022, p. 20).

⁵ Na proposta inicial do governo, o Auxílio Brasil incluía *voucher* para pagamento de creche para famílias com crianças que não obtiveram vaga no ensino infantil público. Entretanto, o Congresso transformou esse componente, denominado Auxílio Criança Cidadã, em repasses diretos para creches conveniadas, que ainda será regulamentado. Portanto, a proposta do voucher também não foi efetivada via Auxílio Brasil (Vásquez; Schlegel, 2022).

CAPÍTULO 2 –CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA – (PECIM)

Este capítulo tem o objetivo de analisar as concepções de gestão escolar desenvolvidas na educação brasileira. E contextualiza pela história da educação o surgimento do processo de militarização da educação básica no Brasil, o que possibilitou a instituição do Programa Escolas Cívico-Militares – (PECIM) em unidades escolares públicas.

A gestão democrática na escola pública está relacionada à participação política nos rumos da escola. Participar, de acordo com Bobbio (1987), é inserir a comunidade no debate público, contraditório, conflituoso e aceitar resultados que frequentemente nos são adversos e incompreensíveis. Mas, de acordo com o autor, a legitimidade política perpassa pela participação social, uma vez que participar é incluir-se no debate público. Quando se trata de políticas públicas educacionais, a importância da participação da sociedade na escola são as mudanças que geram e podem ser geradas pela participação coletiva.

2.1. CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRÁTICA, TÉCNICO - CIENTÍFICA, AUTOGESTIONÁRIA, PARTICIPATIVA, COMPARTILHADA E GERENCIAL

Vitor Paro (2008) defende a gestão democrática por envolver a participação ativa de toda a comunidade escolar e dos professores, visando a garantia da qualidade de ensino para todos. O processo de gestão consiste na coordenação do sistema de ensino. O autor defende a ideia de administração escolar cooperativa entre os homens. E por isso, a escola precisa de um novo trabalhador nas escolas, que sejam cooperativos e que não se sintam constrangidos pelas demandas da gerência capitalista. Libânio (2007) também defende um sistema de gestão escolar que agreguem as pessoas, [...] “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libânio. 2007, p.324).

A gestão democrática segundo Libânio (2001), pode ser viabilizada em sua visão crítica por meio das três concepções de organização e gestão. A concepção técnica científica hierarquizada em cargos e funções objetivando a racionalização do trabalho com eficiência dos

serviços escolares. A autogestionária ou gestão da qualidade total, é a responsabilização coletiva de tomada de decisões, ausência de centralização da direção.

E a participativa baseia-se na relação entre a direção e todos da comunidade escolar. Isso significa que todas as decisões devem ser coletivas e públicas, entretanto, cada indivíduo deve assumir sua parte no trabalho admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada (Libânio, 2001).

A gestão compartilhada é uma prática contraditória em relação à democratização. Sua característica principal é responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar e pelo abandono da escola. Dessa forma, essa prática não visa compartilhar o poder de decisão, mas sim o de manutenção. Embora tenha elementos radicais de participação, como os prefixos 'com' e 'ada', a partilha proposta nessa gestão envolve responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão (Lima, Prado e Shimamoto, 2011, p.8).

Nas escolas públicas, a gestão passou a ser avaliada por sua transparência dos recursos financeiros, pela participação da comunidade escolar e pelas avaliações em larga escala. Outro fator importante é a gestão dos benefícios que consistem na merenda escolar, transporte escolar, órgãos colegiados públicos. E a partir daí que se mensura a força da gestão democrática que fortalece o ensino público (Andriguetto Júnior; Gisi, 2022, p. 4). E o modelo gerencial tem se consolidado progressivamente nas escolas públicas, transformando o cidadão em cliente e prestadores de serviços.

A promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, privilegiou “mecanismos de democratização da gestão do Estado, no âmbito dos direitos individuais e dos direitos sociais” (Adrião; Camargo, 2002, p. 70-71). Por haver uma positivação jurídica quantos aos direitos civis e políticos, Ulysses Guimarães, presidente da Constituinte, ressaltou que a “Constituição era Cidadã. Essa expressão, mais do que uma divisa, contém algo de substantivo no conjunto do texto: a Constituição está fundamentada em uma teoria da cidadania” (Cury, 2018, p. 872).

Dentre os vários conceitos de cidadania, utilizaremos sua definição mais ampla:

Em termos mais diretos, a cidadania incorpora o indivíduo singular com seus direitos, o sujeito que participa politicamente de sua sociedade e aquele que, no âmbito das relações sociais desiguais, postula condições propícias para que os desiguais se tornem mais iguais (Cury, 2018, p. 875).

Destaca-se o avanço, na história da educação nacional, e o reconhecimento da educação como meio de participação social no “processo eleitoral e das lutas no Brasil

nos anos 1980, de modo a fazê-la tão pública quanto aberta a todos. É dentro desse contexto que o direito à educação pública de qualidade será afirmado na tensão entre público e privado” (Cury, 2018, p. 875-876).

A Constituição Cidadã, em seu art. 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse sentido comum, direito de todos, compete ao poder público do Estado torná-lo “público em todos os graus e modalidades. Mais do que isto, a luta pela valorização do ensino público deve conter um padrão de qualidade que seja, a referência para as modalidades de educação” (Cury, 2018, p. 875-886). A luta pela valorização do ensino público de qualidade surgiu com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que lutavam por uma escola pública laica e gratuita. Os educadores, nas décadas de 1980 a 1990, lutaram pela “necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária” (Paro, 2002, p. 81).

A inclusão no texto constitucional no art. 206, inciso VI, que trata do princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988), foi resultado da pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente dos trabalhadores da educação, que reivindicavam e continuavam a reivindicar o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização do gerenciamento educacional “como eixo do esforço para universalizar a educação básica” (fundamental e médio) e, progressivamente, o ensino superior (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 113). Esse princípio, “[...] realiza-se por mecanismos formais, como (normativos – leis, regimentos, por exemplo – Institucionais – tais como os da Secretaria de Educação e dos Conselhos) e das práticas cotidianas com a participação de todos” (Medeiros, 2006, p. 55).

A luta histórica de democratização da sociedade e da educação perpassou pelos processos legislativos que se apresentaram como espaço de disputas de diferentes interesses, geralmente antagônicos, e que a lei, como resultado desse processo, expressou o resumo desses interesses, portanto, a lei é um produto desses embates. Assim, apesar de as medidas democratizantes caracterizarem um avanço no texto legal, não significa que foram ou serão executadas (Adrião; Camargo, 2002). Essa compreensão da gestão surgiu com o movimento dinâmico da sociedade, nos aspectos econômicos e culturais, denominado de globalização, que atinge todas as áreas sociais, assim como a “[...] luta histórica em favor da democratização da sociedade e especificamente da educação,

enquanto ação estratégica na disputa pela manutenção, atualização e transformação dessa mesma sociedade” (Medeiros, 2006, p. 51).

A política social no Brasil abrangeu, inicialmente, dois períodos históricos, o primeiro refere-se como “controle da política” (1930-1954) correspondente à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, o segundo período como “política de controle” (1964-1988) desde a instalação do regime militar em 1964 até a conclusão da Constituinte de 1988 (Vieira, 2001). Nesses dois períodos, a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos” (Vieira, 2001, p. 10).

Políticas sociais, no texto constitucional os campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional e ambiental), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente: “direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos, da atuação e representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores” (Vieira, 2001, p. 10).

A Constituição Federal de 1988 resultou em uma transição democrática bem-sucedida, pois a sociedade brasileira é totalmente complexa e repleta de desigualdade social, mas que produziu por meio da Carta Magna a promessa de inclusão social (Arretche, 2018). Por exemplo, em seu artigo 1.º, “A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (Brasil, 1988), tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (Brasil, 1988).

Os preceitos constitucionais ressaltam a cidadania, que é o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Ela se fundamenta no princípio de que as “pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei”. A cidadania é argumento criado pelo “capitalismo para compensar a desigualdade social”, alguns acumulam riquezas e propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver. Em síntese, é o reconhecimento jurídico, político e social dos direitos e dos deveres do cidadão garantidos na forma da lei. A palavra “cidadão” contrapõe-se a “súdito” (aquele que obedece) e liga-se ao conceito de sociedade. Então,

não existe cidadania sem garantias de direitos e sem igualdade jurídica (Vieira, 2001, p. 11-12). O texto constitucional também se refere à dignidade da pessoa humana. O cidadão precisa subsistir ou sobreviver na sociedade, onde a distribuição de renda é desigual, os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais distantes da dignidade humana são os cidadãos que compõem a massa de invisíveis.

Havia poucos trabalhadores formais na população brasileira, e que, portanto, eram assistidos pela expansão da educação (ensino médio e nível superior) e da saúde e realizavam atendimentos por convênios médicos (previdência privada) e contavam com a proteção trabalhista pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

O texto constitucional, em seu art. 208, definiu “Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não teve acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14/1996)”. As medidas foram tomadas com o objetivo de “universalizar o acesso à educação. Outro fator primordial para reduzir a desigualdade social foi a criação do Sistema Único de Saúde (SUS)” (Arretche, 2018, p. 400).

A universalização do acesso ao ensino fundamental “reduziu muito as desigualdades de matrícula e conclusão nesse nível de ensino” (Arretche, 2018, p. 404). “Portanto, se é verdade que a renda familiar importa para a desigualdade de acesso ao ensino médio e superior em 2010, também é verdade que, quando comparada a 1980, a desigualdade de acesso à educação havia diminuído” por se tratar do processo de alfabetização (Arretche, 2018, p. 405).

A discussão do nível de desigualdade social que é atrelada à distribuição de renda perpassa pelas bases da política nacional brasileira, descentralizada, isto é, os entes federados possuem autonomia, conforme o art. 18 dessa Constituição Federal/1988, que estabeleceu: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). O conceito de autonomia, no texto constitucional, sobre os entes federados implica diretamente na descentralização fiscal. “Assim, qualquer ente federativo estava constitucionalmente autorizado a implementar programas nas áreas de saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento” (Arretche, 2004, p. 22).

Isso significa, por exemplo, no caso das estratégias da política nacional para elevar o nível de qualidade da educação básica, com o objetivo de modificar os baixos indicadores de desempenho educacional brasileiro, não necessariamente serão executadas

pelos entes federados. A “forma como estão estruturadas as relações federativas nas políticas específicas afeta as estratégias possíveis para coordenação vertical das políticas nacionais” (Arretche, 2004, p. 22).

Continuando com o exemplo da educação básica, o fato é que, apesar das demandas da política nacional, os entes federados possuem autonomia, pois são os gestores das redes de ensino estaduais e municipais. Isso determina que, apesar da prioridade da política nacional, não significa que será uma política pública local, já que existe a autonomia. “Embora Estados e municípios cumprissem a regra constitucional de gastar 25% de suas receitas em ensino, cada um estabeleceu sua própria prioridade de gasto, seus efeitos foram a elevação do gasto acompanhada de superposição e a dispersão das ações” (Arretche, 2004, p. 20). Esse sistema do federalismo brasileiro determina a abstração de “hierarquia entre o sistema da União, o dos Estados, o do Distrito Federal e o dos Municípios, a não ser quando a União legisla nacionalmente sobre as diretrizes e bases e sobre normas gerais, para ordenar a educação brasileira” (Vieira, 2001, p. 25-26). E assim, “deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente” (Vieira, 2001, p. 19).

A lei complementar à Constituição Federal de 1988 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/1996, que regulamentou em seu art. 9.º que a União deve subsidiar os entes federados, com assistência técnica e financeira, “III — para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (Brasil, 1996). Embora compartilhem as responsabilidades, cada um dos entes federados tem atribuições próprias no que diz respeito à oferta de educação escolar (Vieira, 2006). Por essa razão, os entes federados (União, Estados, Municípios) precisam do regime de colaboração articulado para o atendimento da demanda em relação à oferta da educação básica, que têm sido crescentes na sociedade (Bartholomei, 2013). Portanto, cabe à União coordenar e articular “os níveis de sistema. Aos Estados e Distrito Federal, no que lhe concerne, compete elaborar, executar políticas e planos educacionais, em consonância com os planos nacionais, integrando ações a dos municípios” (Vieira, 2006, p. 33).

Os entes federados possuem autonomia para elaborar e executar seus planos educacionais, mas em consonância com os planos nacionais, assim, a LDBEN n.º 9.394/96, no art. 14, “item” I e II, regulamenta a gestão democrática do ensino público na educação básica, da seguinte forma: “Participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico da escola; participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

A LDBEN n.º 9394/1996 tornou-se óbvia ao incluir em seu art. 14ª sobre a obrigatoriedade da participação dos profissionais da educação, na elaboração de um documento, uma normativa pedagógica de uma unidade escolar. Se não houver a participação dos docentes, na prática, de suas funções pedagógicas, caracteriza a ausência da gestão democrática e a desvalorização dessa categoria profissional. Esse artigo concedeu “ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização de tal processo” (Vieira, 2006, p. 37).

Seria mesmo um total absurdo “imaginar que a ‘elaboração do projeto pedagógico da escola’ pudesse dar-se ‘sem a participação dos profissionais da educação’” (Paro, 2002, p. 81). Quanto à participação da comunidade escolar nos conselhos, como determina a lei, é muito louvável, mas essa mesma legislação não estabeleceu qual o “caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos (Paro, 2002, p. 81).

Na verdade, cabe lembrar que essa participação, da comunidade escolar, é limitada na forma da lei, pois “refere-se à esfera da escola. Na perspectiva da LDBEN, portanto, a gestão democrática circunscreve alguns aspectos da vida escolar” (Vieira, 2006, p. 37). Os graus dessa mesma autonomia correspondem às diferentes formas de “existir da própria instituição, dizem respeito ao seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos” (Vieira, 2006, p. 37).

Mas, a LDBEN n.º 9394/1996 foi insuficiente na regulação da gestão democrática, porque formalizou uma transferência de obrigatoriedade de regulamentação para os sistemas de ensino, na forma da lei. Já passou trinta anos e nem todos os sistemas de ensino conseguiram regulamentar a gestão democrática, então, percebe-se uma grande omissão legislativa. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabeleceu um prazo de dois anos para os entes federados instituíssem a gestão democrática e isso não se cumpriu.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE decenal, ou seja, sua vigência abrangerá até o ano de 2024. O PNE (2014–2024) é um documento com metas e estratégias orientadoras para a Educação brasileira. Destaca-se a importância dessa política pública, quanto a sua “expressão de políticas de Estado, balizadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados” (Echalar; Lima; Oliveira, 2020, p. 865).

No intervalo de dois anos, o Inep publicará estudos como método de aferição da evolução e cumprimento das metas pelos entes federados. No que tange aos investimentos públicos em educação, conforme o art. 212 e 214 da Constituição Federal/88, serão avaliados nos primeiros quatro anos de vigência do PNE. A União deverá promover pelo menos duas conferências nacionais de educação articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação até o final de cada decênio (Brasil, 2014).

O PNE é composto de vinte metas que abrangem a educação básica (infantil, ensino fundamental I, II e o ensino médio). Também trata de metas estabelecidas para a educação especial, alfabetização, educação integral, educação de jovens e adultos, educação profissional e ensino superior, valorização da categoria docente, e sobre a gestão democrática e o financiamento da educação. Não vamos discutir e nem analisar todas as vinte metas, trataremos apenas das metas que abarcam a educação básica, a educação integral, que perfazem o contexto do Programa PECIM.

A meta 2 do PNE refere-se à universalização do ensino fundamental de nove anos para a população com faixa etária de seis aos quatorze anos de idade. E principalmente que ocorra 95% de conclusão dessa etapa até 2024. Conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu art. 2º:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Pela análise da meta 2 do PNE, percebe-se que não serão contempladas na sua integridade, estávamos “num processo de construção e conquistas, retrocedemos sobremaneira, posto que a educação se encontra ameaçada por ideias conservadoras, portadoras de princípios que vão de encontro a muitas delas, em especial as diretrizes II, VII, VIII, IX e X” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 12). Como, por exemplo, a implantação do programa PECIM, que segundo o seu manual, não prioriza promoção humanística, científica, cultural; não prioriza a promoção do princípio

da gestão democrática da educação pública, já que oferece a gestão compartilhada entre civis e militares (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018).

O ponto mais grave que atinge o ensino fundamental é a evasão escolar e a repetência, apesar de existirem políticas públicas devidamente sistematizadas desde a década 1950 até 1960 (promoção automática), bem como das décadas 1980 para 1990, (organização escolar em ciclos). Entretanto, “os problemas da evasão e repetência, são crônicos no sistema educacional brasileiro nem sempre foram encarados de forma pedagógica, embora as políticas, em seus discursos, o fizessem” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 12).

Ano de 2022 e o problema permanece, ou seja, mesmo que o número de matrículas tenha aumentado, ainda existem muitas crianças fora da escola e muitos adolescentes não concluem o ensino fundamental na idade certa, “a maioria são crianças e jovens que compõem as camadas mais vulneráveis da população, ou seja, as que mais precisam da escola. Além disso, a meta 2 diz que 95% dos estudantes devem finalizar o ensino fundamental aos 16 anos também até 2024” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 12). E ainda não podemos desconsiderar o problema da regionalidade brasileira, isto é, cada estado possui especificidades sociais-políticas e econômicas diferentes que afetam a educação e a saúde da população brasileira.

Outra questão que atinge o ensino fundamental são as avaliações externas que têm “marcado fortemente o cotidiano escolar, de maneira a transformar as práticas pedagógicas em treinamentos para exames e a reduzir o currículo ao ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 13). Conforme o § 1.º e 2.º, o sistema de avaliação produzirá, no máximo a cada dois anos, a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Ideb, que são os

I - Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica (Brasil, 2014).

Para o cumprimento da meta 2, até 2024, “exigirá mudanças estruturais na organização dos tempos e espaços escolares, bem como o currículo, a didática e avaliação, sobretudo nos Anos Finais, segmento em que ainda muito poucas mudanças aconteceram nessa direção” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 13).

Com base nos dados apresentados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2022, referente a meta 2, pode-se afirmar que:

O ensino fundamental de nove anos sofreu grande impacto entre 2020 e 2021, período de forte retração na frequência escolar presencial devida à pandemia de covid-19. Em 2021, o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentava ou já havia concluído o ensino fundamental atingiu 95,9%, representando um retrocesso de dez anos no indicador de cobertura, visto que, em 2011, este foi estimado em 96,1%. Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior à linha de base do PNE de 2013, quando o índice estimado foi de 96,9%. Em números absolutos, o quantitativo de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola sem o ensino fundamental concluído alcança, em 2021, a marca de pouco mais de um milhão, um patamar próximo ao estimado para o ano de 2011 (Brasil/Inep/MEC, 2022, p.79).

Verifica-se que o retrocesso entre 2020 e 2021 fez aumentar as desigualdades nos concluintes do ensino fundamental na idade recomendada em função da renda das famílias.

A Meta 2 estabeleceu para 2024, o índice de 95%. “Para que ela seja atingida será preciso que esse indicador cresça, em média, 4,6 p.p. ao ano, o que parece improvável dada a média de variação de 1,2 p.p ao ano observada no período 2013-2021” (Brasil/Inep/MEC,2022, p.80).

A meta 6 refere-se à oferta da educação em tempo integral em no mínimo de 50% das escolas públicas para o atendimento da educação básica. Trataremos dessa meta porque foram implantadas escolas cívico-militar com a autorização de funcionamento de escola integral. Essa meta envolve a permanência dos educandos por pelo menos sete horas diárias, na escola, além da ampliação da jornada de trabalho dos docentes, na mesma unidade escolar. Sem contar que a estrutura física, arquitetônica da edificação escolar, deverá atender as adequações, “quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, com equipamentos públicos” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 26). Além disso, os eventos culturais devem ocorrer “em centros comunitários, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários e, ainda considerar as especificidades nas comunidades indígenas e quilombolas” Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 26).

Para o desenvolvimento da educação integral, pensou-se no currículo envolvendo o acompanhamento pedagógico nas seguintes áreas de conhecimento, “Uso de Mídias, Cultura e Artes, Direitos Humanos em Educação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica, Esporte e Lazer, Cultura Digital, Educação Ambiental” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 26).

Resultado, seguindo as metas do PNE, a propositura da educação integral está em estágio estacionário desde 2016, “A ação do governo federal, nesta área, restringe-se, agora, ao reforço escolar com foco nas avaliações de larga escala” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 26).

Segundo os dados apresentados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2022, referente a meta 6, afirma-se que:

Em 2021, os resultados aferidos pelos Indicadores 6A (15,1%) e 6B (22,4%) apontam que as metas ainda estão longe de serem atingidas em 2024. Para alcançá-las, é preciso aumentar em 9,9 p.p. o número de alunos de ETI, assegurando um crescimento médio de 3,3 p.p. por ano; além disso, é preciso aumentar em 27,6 p.p. o número de escolas de ETI, promovendo um crescimento médio de 9,2 p.p. por ano. Tais resultados, a despeito da recuperação em relação a 2020, ano em que se inicia a pandemia de covid-19 no Brasil, indicam que o atingimento dessas metas exigirá um grande esforço dos governantes e gestores educacionais na ampliação da oferta da educação em tempo integral até 2024 (Brasil/Inep/MEC, 2022, p.79).

O país está longe de atingir a meta da oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. As conclusões apresentadas no Relatório de Monitoramento do PNE referente ao período de 2014 a 2021, foi que a rede federal cresceu de 27,7% para 40,2%, representando um avanço significativo na oferta desse tipo de educação. A rede estadual também cresceu dentro desse período, saindo de 9,1%, em 2014, para 12,4%, em 2021. Já a rede municipal não conseguiu atingir o resultado do primeiro ano da série histórica, caindo de 23,6% para 16,5% (Brasil/Inep/MEC, 2022).

A meta 19 trata da gestão democrática assegurando condições no prazo de 2 (dois) anos [...] “a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014).

O primeiro fato a ressaltar é que a meta 19 está articulada com princípios democráticos do texto constitucional em seu art. 205, VI (Brasil, 1988), e com a LDEBEN 9394/96, nos art. 3.º, VIII e 14.º (Brasil, 1996). Em ambos os textos legais, fica estabelecida a gestão democrática na escola pública. O que cabe ressaltar é que o texto do PNE sugere a ideia de que o país “tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da gestão democrática, mas indica critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 69).

De acordo com os dados apresentados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação em 2022, referente a meta 19, afirmou-se que:

6% dos diretores das escolas públicas do País foram escolhidos por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar, mostrando estabilidade do indicador;
2. 39% dos grêmios estudantis, conselho escolar e associação de pais e mestres estão presentes nas escolas públicas do País, com crescimento de 1,4 p.p. em relação a 2019;
100% das unidades federativas possuem fóruns permanentes de educação, conselhos estaduais de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e conselhos de alimentação escolar;

79% dos conselhos estaduais possuem infraestrutura para seu funcionamento e capacitação para seus conselheiros;
83,9% dos conselhos municipais de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e conselhos de alimentação escolar existem nos municípios;
60,4% dos conselhos municipais possuem infraestrutura para seu funcionamento e oferecem capacitação para seus conselheiros (Brasil/Inep/MEC, 2022, p.407).

Como pode-se observar houve um crescimento no país de escolas com órgãos colegiados. A rede federal obteve um crescimento de grêmios, associações de pais e mestres e conselhos escolares. O texto da meta 19 e suas estratégias sugerem a ideia de gestão democrática circunscrita apenas para a escola, como se fosse o epicentro do sistema educacional. Por isto, é importante que a gestão na escola perpassse pelos “princípios e procedimentos democráticos, contudo, não é suficiente, uma vez que é razoável supor que diretores tenderão a agir em relação aos trabalhadores da escola e aos alunos e seus familiares, da forma como são tratados pelos gestores dos sistemas” (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 69). Para romper esse ciclo viciante, é necessário ampliar as discussões sobre o processo de gestão democrática.

Para Lima, Prado e Shimamoto (2011), embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 garanta a gestão democrática, surgiram outras ressignificações das concepções de gestão educacional e de organização escolar, especialmente os modelos advindos da gestão gerencial acabaram influenciando as políticas e os programas educacionais nacionais e locais. Segundo os autores, o modelo gerencial ocupa cada vez mais espaço das escolas públicas, transformando o cidadão na condição de cliente e de prestador de serviços. A escola pública reflete a sociedade, seus conflitos sociais, políticos e econômicos. Os mecanismos de participação ajudam a escola a se tornar mais democrática e amenizar esses conflitos (Lima; Prado; Shimamoto, 2011).

Uma política expressa em um programa de um determinado governo, como as orientações normativas, são definições de ações pensadas pelo setor de planejamento de um Sistema de Ensino, são elaboradas pelo “[...] composto de órgãos governamentais: locais e federais (secretarias, ministérios, escolas, conselhos, colegiados, órgãos normativos) e outras instituições integrantes desse sistema” (Bigarella, 2015, p. 23).

Dessa forma, pode-se afirmar que uma política particulariza a intencionalidade, as diretrizes, as metas e as estratégias que devem estabelecer compromissos institucionais e coletivos (Bigarella, 2015). Ressalte-se ainda que um programa está alocado e institucionalizado na administração do Estado, “enquanto os projetos possuem estruturas

menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública” (Fernandes, 2011, p. 189).

Os Programas estão no nível operacional, estão relacionados ao desenvolvimento das ações para o cumprimento dos objetivos e estratégias de transformações da realidade desejadas. Então, os programas definem os objetivos e estratégias que representam uma realidade manifestada de uma política pública, que organiza os interesses desejados de um governo. Em se tratando de um modelo de gestão, incluiu-se também a “adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares e a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação” (Brasil, 2019, p.2 - 31).

O interesse nesta tese é provocar o debate sobre a militarização da educação, enquanto política pública, do modelo de escola chamado cívico-militar, cujo processo “vem colocando em risco, não só a escola pública, mas a educação, a formação das próximas gerações e a própria democracia (Santos *et al.*, 2019, p. 582).

2.2 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PECIM NO BRASIL

A militarização das escolas públicas, no Brasil, possui sua complexidade. São quase “seis mil unidades federadas que têm uma certa autonomia na organização de seus sistemas de ensino, requer a compreensão que esse processo se apresenta de diferentes formas, nos diferentes sistemas” (Santos *et al.*, 2019, p. 583). Segundo os autores, o país é regionalizado com um sistema de ensino complexo e autônomo, com uma diversidade cultural distribuída na sua vasta área territorial.

E a política que envolve o programa PECIM tem o objetivo de hegemonizar um projeto educacional que abarque o controle e a ordem na escola, assim como na comunidade de entorno, como se pudesse igualar as diferenças. E esse processo de equivalência se dá por meio da eliminação dos posicionamentos político-partidários dos docentes, principalmente nas atividades pedagógicas, enfocando uma gestão eficiente do sistema para atender os preâmbulos neoliberalistas (Cunha; Lopes, 2022, p. 4).

Utiliza-se, ainda, o discurso da violência para criar um pensamento utópico nas famílias de que a militarização escolar irá acabar com os conflitos e os resultados pedagógicos serão elevados. Essas ações que engendram o programa se apresentam segundo pesquisadores como a nova tendência híbrida do autoritarismo: “caracterizadas

por governos eleitos democraticamente que desenvolvem rapidamente traços autoritários e oferecem um perigo para o respeito aos direitos humanos e às liberdades democráticas” (Cunha; Lopes, 2022, p. 4).

O processo de militarização da educação iniciou-se na Região Centro-Oeste, em Goiás, onde foi criado o Colégio de Ensino Polícia Militar de Goiás (CEPMG) “por meio da Lei n.º 8.125/1976, cuja efetivação, se deu 23 anos após sua idealização, ou seja, em 1999, quando iniciou suas atividades escolares com civis” (Alves; Ferreira, 2020, p. 3). A expansão desse modelo de ensino militarizado em Goiás atendeu “a um projeto eleitoral dos governos, e por esse motivo o número de criação de colégios teria crescido acentuadamente em períodos pré-eleitorais” (Alves; Ferreira, 2020, p. 3). Foi a partir da década de 1999, “nos mandatos do governador Marcone Perillo (1999 – 2002; 2006 – 2011 e 2015 – 2018) que o processo foi iniciado e consolidado” (Mendonça, 2019, p. 597). Segundo Martins (2019, p. 697), usou-se como estratégia o “simulacro da gestão democrática como forma encontrada para dar uma aparência de legalidade às parcerias com as instâncias militares”.

Isso se deve ao fato de a gestão democrática ser um preceito constitucional; sendo assim, ainda que formalmente, ela deve figurar nos princípios anunciados dos documentos que regulamentam essas parcerias, mesmo que, de fato, não haja intenção de se vivenciá-la. Afinal, a congruência do discurso da falência da gestão pública está, exatamente, na proposição de outras formas de gestão, ou seja, no exato oposto da gestão democrática. Nesse sentido, a perspectiva de parceria entre o setor militar e as secretarias de educação é um eufemismo para o exercício do controle por meio da (re)introdução de dispositivos disciplinares. A gestão da ordem visa a espriar-se pelos diferentes campos de atuação das escolas, por meio de dinâmicas hierarquizantes e ortopédicas, desautorizando, assim, qualquer possibilidade de autonomia pedagógica dos docentes e/ou da comunidade escolar (Martins, 2019, p. 697).

Os outros motivos da expansão de várias escolas militares, no estado de Goiás, em 2015, foram as greves de professores e a reação governamental e o projeto de lei, com aceitação popular, “da criação de mais cinco novos colégios em escolas estaduais já existentes” (Mendonça, 2019, p. 597).

Esses novos colégios, que, na verdade, são escolas públicas das redes de ensino estaduais ou municipais, mesmo seguindo a ideologia militar, em seu modelo de gestão escolar, se diferenciam dos colégios militares que pertencem às “corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas são criadas com militares e, vinculadas as Forças Armadas e a Secretaria de Segurança” (Santos *et al.*, 2019, p. 583).

No Distrito Federal, o governador eleito em 2018, Ibaneis Rocha (MDB), não incluiu a intenção de militarizar as escolas públicas na sua proposta de governo. Assim como no estado de Mato Grosso do Sul, o governador eleito Reinaldo Azambuja (PSDB), em seu plano de governo, também não faz menção nenhuma à militarização da educação básica. Então, pressupõe-se que a sugestão de “inclusão da política governamental de entregar a gestão de escolas públicas à PM parece ter sido um alinhamento político com o governo federal, na esteira das propostas do presidente eleito no ano de 2018” (Mendonça, 2019, p. 599).

O Brasil, após as eleições em 2019, assume um novo líder presidencial e o cenário brasileiro é de altas taxas de desemprego, insegurança financeira, violência urbana, impactando a saúde e a segurança pública, a educação e os programas de distribuição de renda. A perda dos direitos sociais (adquiridos), no campo trabalhista e previdenciário, agregada a uma política de austeridade fiscal. Na área da educação, ocorreram cortes nos orçamentos públicos para a ciência e tecnologia. A narrativa é a desvalorização social das universidades federais e escolas públicas, anunciando as supostas falências da educação pública laica e gratuita (Alves; Ferreira, 2020).

Os apoiadores do atual presidente desejam “uma gestão técnica, orientada à entrega de resultados como fruto de uma prática educacional cada vez mais instrumental. Seus apoiadores também defendem um projeto autoritário que ataca os ideais e os mecanismos democráticos” (Cunha; Lopes, 2022, p. 2). A defesa recai sobre a política neoliberal, requerendo uma composição regulatória mais efetiva dos serviços públicos.

A propositura para resolver os problemas educacionais foi a apresentação de um novo modelo de ensino, as escolas cívico-militares. Divulgaram-se para a sociedade os bons resultados alcançados pelos alunos das escolas da Polícia Militar. Isso foi o suficiente para as famílias apoiarem a transferência da gestão escolar para o sistema militarizado, como se um padrão rigoroso garantisse o padrão de qualidade expressos no Ideb ou no Enem. No entanto, o objetivo foi tirar o foco dos reais “problemas da rede pública de ensino, que vão da falta de investimentos adequados à falta de equipe pedagógica em número suficiente para fazer frente aos problemas da escola” (Mendonça, 2019, p. 602-603).

Mesmo assim, as famílias apoiam as decisões governamentais, com a ilusão de diminuir a violência e o consumo de drogas (Mendonça, 2019). Dessa forma, ocorreu uma hegemonia em uma posição social. Nesse caso, Hegemonia significa “a constituição de um discurso pela articulação de diferentes demandas que se tornam equivalentes na

negação de um exterior representado como ameaça ao atendimento a essas demandas” (Cunha; Lopes, 2022, p. 4).

O melhor exemplo de hegemonia de uma posição social foi o fato de utilizar o processo de militarização das escolas “como panaceia para atos de indisciplina e violência no interior das escolas, assim como usar metodologia cívico-militar como solução para aumentar os índices de resultados de aprendizagem medidos pelo Ideb” (Mendonça, 2019, p. 602-603). A hegemonia não elimina as demandas diferentes, mas mantém [...] “um projeto autoritário de educação tratada como constituída por articulações das seguintes demandas: Morais e comportamentais, instrumentais e neoliberais” (Cunha; Lopes, 2022, p. 4).

É importante e necessário entender a diferença entre as escolas militarizadas e as escolas cívico-militares. A política da educação básica, nesse processo de militarização, está seguindo o modelo da escola pública do período da ditadura militar sob a justificativa de disciplina e qualidade, hegemonizando os interesses da população à necessidade da suposta intervenção militar nas escolas públicas (Cunha; Lopes, 2022). Deixando claro que as escolas militarizadas e as escolas cívico-militares possuem uma ideologia e metodologia específicas, voltadas para a educação militar, mas o “verdadeiro objetivo é a gestão de tais unidades escolares, nesse sentido, a verdadeira finalidade do projeto é o total controle das instituições escolares, sobre o que se ensina, quem ensina, como ensina” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 197).

Nas escolas públicas cívico-militares, os militares podem atuar na gestão de processos educacionais, nos processos didáticos-pedagógicos e nos processos administrativos (Cunha; Lopes, 2022). Poderão até interferir na atuação dos discentes e dos docentes, modificando a dinâmica da relação professor-aluno. Quanto ao funcionamento da escola, a disciplina militar pode limitar os princípios da gestão democrática. Nas escolas com gestão democrática, ocorre a participação de toda a comunidade escolar, principalmente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. “Nesse âmbito, há o direito à organização do evento autônoma dos estudantes em entidades próprias, cuja atuação não pode ser limitada ou tutelada” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 619).

Os Colégios Militares, o Colégio das Polícias Militares e o Colégio dos Corpos de Bombeiros Militares são regidos por um Sistema de Ensino próprio, conforme o art. 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que dispõe que o

ensino militar é regulado em Lei específica, portanto, diferente da configuração das escolas públicas regulares (Brasil, 1996).

Os Colégios Militares do Exército, por exemplo, atendem prioritariamente às demandas dos filhos dos militares e os demais candidatos são atendidos por processo seletivo. Portanto, obedecem às leis e regulamentos em vigor no Exército. A corporação da polícia militar também possui suas escolas denominadas de Colégio Tiradentes da Polícia Militar, acrescido do nome de um militar de alta patente de cada unidade dos entes federados. Já o Corpo de Bombeiros possui escolas em sete estados da federação (Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Tocantins, Amazonas, Amapá e Acre). Essas escolas são financiadas pela corporação e as mensalidades são pagas pelos alunos (Santos *et al.*, 2019).

Existem as escolas civis públicas, estaduais e municipais, vinculadas às Secretarias de Educação, que possuem convênios e parcerias com os comandos da Polícia Militar, onde é aplicada a Metodologia dos Colégios da Polícia Militar e o processo de gestão é compartilhado. Há também escolas municipais que compram pacotes educacionais de empresas e organizações governamentais, mas utilizam um projeto militarizado (Santos *et al.*, 2019).

O modelo da escola é cívico-militar, versa mais pelas regras disciplinares originárias da vida militar do que para a formação de um cidadão, como prevê o texto Constitucional/88. A questão é que existem diferenças entre os sistemas de ensino, assim como nos conceitos de civilidade e cidadania. O termo civilidade foi muito utilizado no período da ditadura militar e significa “obediência inquestionável muito comum nos espaços das Forças Armada e Batalhões das Polícias Militares” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 197-198). Por exemplo, o PECIM, para normatizar as unidades escolares, elaborou um manual de 324 páginas em 2020 e, logo no ano seguinte, 2021, reorganizou o material, que foi nomeado de “Diretrizes das Escolas Cívico-Militares” (Brasil, 2021), com 190 páginas.

Fica difícil fazer uma comparação de uma escola pública laica e gratuita com uma escola pública cívico-militar por serem modelos opostos. A “proposta de uma padronização do comportamento discente, aliado a uma postura que fortalece a ausência de debate crítico e democrático não é admitido pelo nosso ordenamento jurídico” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 619).

Por exemplo, o ensino escolar civil

tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que inclui, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, a gestão democrática” (Mendonça, 2019, p. 596).

Por isso, a escola pública laica e gratuita envolve o conceito de cidadania como “a formação plena do indivíduo, com suas ‘nuances’, totalidades, contraditórios, alternâncias” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 197-198).

O PECIM apresenta uma estrutura autoritária de escola, que está sendo “constituída por mecanismos supostamente democráticos. Revolver esse processo torna-se fundamental participarmos no intuito de intervir nas políticas/educacionais, dessa natureza, na tentativa de deter sua proliferação” (Cunha; Lopes, 2022, p. 10).

Segundo os interesses do governo federal, esse programa educacional tem o objetivo de instalar 206 escolas públicas regulares municipais e estaduais no país até 2023. No ano de 2020, o projeto-piloto obteve adesão de 53 instituições escolares, “nas diferentes regiões do Brasil, sendo dezessete no Norte, treze no Sul, onze no Centro-Oeste, sete no Nordeste e cinco no Sudeste. Já em 2021, foram mais 74 instituições que aderiram ao programa” (Cunha; Lopes, 2022, p. 6-7). Mas será que até o final do mandato presidencial esta meta de instalar 206 escolas públicas no modelo ECIM se efetivará?

Criou-se a subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Brasil; MEC; Consed; Undime, 2019) para regulamentar a implantação do Programa das Escolas Cívico-Militares e instalar o modelo de gestão nas escolas públicas.

2.3 PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES- (PECIM)

Analisar um programa educacional consiste na compreensão de procedimentos e medidas de uma determinada política, que tem um conjunto de normas por vezes mais e por outras menos explícitas. Esse processo se destina compreender o mérito de tal política, ou seja, por que e para quem ela foi pensada? Quem será beneficiado com o seu desenvolvimento? Para descobrir as respostas a estas perguntas, precisar-se-á estudar como ocorreu o processo do decisório e gestor (Mocarzel; Moehlckecke, 2019).

Desde a reforma educacional da década dos anos 1990 a lógica neoliberal como gerencialismo, governança, gestão compartilhada, gestão por resultados e

empreendedorismo gerou demandas articuladas em um projeto educacional que define e controla a qualidade com critérios de eficiência e excelência baseado em metas de indicadores de desempenho (Cunha; Lopes, 2022). O governo federal instituiu o PECIM em 5 setembro de 2019 por meio do Decreto n.º 10.004/2019.

Com o PECIM, o governo federal pretendeu criar uma rede pública militar denominada de Escolas Cívico-Militares (ECIM), “atentando-se ao pleno controle da gestão, direção e coordenação pedagógica, ficarão ao cargo de membros das Forças Armadas Brasileiras da reserva, ou seja, aposentados” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 197-198). Conforme expressa o §1º do Decreto n.º 10.004/2019, “será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares — Ecim” (Brasil, 2019), sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação com apoio do Ministério da Defesa.

O Decreto define ainda, em seu artigo 2.º “item” II, que o programa é um “Conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das ECIM a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019). O fato de caracterizarem o modelo de gestão de excelência nos induz a pensar que o modelo de gestão democrática implantada nas escolas públicas não é excelente.

A instituição do PECIM também visou à padronização das escolas públicas que já possuem uma parceria, convênios, com as Instituições Militares, como é o caso dos estados de Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe e Piauí. Perfazendo um modelo único de gestão cívico-militar, conforme define o artigo 2.º “item” IV, do Decreto n.º 10.004/2019, “Fortalecimento — apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem o modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as ECIM” (Brasil, 2019). O País, desde 1990, “já contava com 213 escolas públicas regulares com gestão militarizada. O estado que apresenta maior expressividade nessa experiência é o de Goiás, que tem 46 das 71 escolas da rede estadual com esse modelo de gestão compartilhada” (Cunha; Lopes, 2022, p. 7).

A questão da militarização escolar até 2019 era um sistema educacional regionalizado, agora, com a institucionalização do PECIM, a militarização escolar tornou-se uma política educacional nacionalizada. O art. 11.º do Decreto n.º 10.004/2019 estabeleceu o modelo de gestão das ECIM como um conjunto de ações

promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019).

Conforme Bigarella (2015), a gestão traz embutida em seu conceito a ideia da gestão gerencial baseada na produtividade, eficiência, eficácia, efetividade e controle do trabalho trazidos dos indicadores econômicos diretamente para a gestão escolar, o que contraria um dos princípios educacionais expressos no texto constitucional. O art. 206 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garantem o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1986; 1998).

A gestão democrática, de acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), é mais que um modelo de gestão, é uma prática política e de cidadania, de participação, porque a democracia não busca instrumentalizar a escola, mas sim organizar a “comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 7). Nesse sentido, o PECIM contraria os marcos legais que salvaguardam a educação como um direito de todos.

O “Manual ECIM” foi elaborado pelo MEC e definiu as funções da Direção Escolar; Secretaria Escolar; Divisão de Ensino; Divisão Administrativa e Corpo de Monitores. Existe também o oficial de gestão escolar, um assessor do diretor para assuntos referentes às áreas de gestão educacional, gestão didático-pedagógica e da gestão administrativa. Conforme a Seção II — Do Oficial de Gestão Escolar, art. 14, “O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2021, p. 14). Exerce as seguintes atribuições:

- I – Assessorar o Diretor na implantação do modelo das Ecim;
- II – Participar da formação continuada dos profissionais da escola para a implantação do modelo das Ecim;
- III – Atuar na supervisão às atividades da Gestão Educacional;
- IV – Assessorar o Diretor na Gestão Administrativa da escola;
- V – Assessorar o Diretor na Gestão Didático-Pedagógica, nos assuntos referentes às especificidades do modelo das Ecim;
- VI – Acompanhar o Diretor nas formaturas gerais e nas solenidades cívicas da escola;
- VII – Manter contato com o Ministério da Defesa sobre assuntos relacionados aos militares (Brasil, 2021, p. 15).

Essa estrutura organizacional é voltada para o atendimento de alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. Contudo, pode-se ampliar esse público “ao

estabelecer que os gestores, professores e demais profissionais compõem o rol de pessoas que deverão estar submetidas a essa proposta” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 208). A contradição se expõe no exercício do gestor, “uma vez que os integrantes desse grupo são compostos por membros das forças de segurança pública, não são cidadãos civis” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 208).

As diretrizes das ECIM mantêm o Conselho de Classe, pois é um órgão, exclusivamente, técnico-consultivo, que tem como finalidade assessorar a Direção Escolar quanto ao processo educacional e ao desempenho dos docentes e discentes. O Conselho também tem a responsabilidade de delinear um perfil claro e preciso de toda a turma e de cada aluno para averiguar se a escola está em consonância com os objetivos do Programa e da legislação vigente (Brasil, 2020). Esse Conselho, como órgão consultivo, segundo o Art. 11.º do “Manual ECIM”, será composto pelos seguintes membros:

- I – Chefe da Divisão de Ensino - Presidente;
 - II – Chefe da Seção de Supervisão Escolar;
 - III – Chefe da Seção psicopedagógico;
 - IV – Orientador Educacional;
 - V – Coordenadores de Ano;
 - VI – Oficial de Gestão Educacional;
 - VII – Professores do ano escolar;
 - VIII – Secretário do Conselho de Classe (designado para cada sessão);
 - IX – Chefe da Divisão Administrativa; e
 - X – Outros membros, a critério do Diretor.
- § 1º O Conselho de Classe, a critério do Diretor, deverá ser acrescido de um a dois alunos representantes de cada turma do ano para participar, parcial ou integralmente (Brasil, 2020, p. 8).

A organização do Conselho recebe a denominação de chefe e essa função não é natural em uma escola pública e laica. As bases legais democráticas não utilizam essa categoria de trabalho (chefe) para a educação. A função do Conselho é consultiva, conforme a Lei n.º 9.131/1995, da criação do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as atribuições e a divisão das competências em cinco importantes funções, reconhecidas e atribuídas aos conselhos. Tem um caráter de assessoramento e é exercido por pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no parecer do conselho (Cury, 2006).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o desenvolvimento dos trabalhos de sua elaboração seguem o referencial de Projeto Político encontram-se divididos em três marcos, a saber:

- a) **Marco Desejado:** expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos para as Ecim, ou seja, aquilo que a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) entende como sendo seu ideal de aluno, escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), entre outros.
- b) **Marco Atual:** identifica, explicita e analisa a situação atual da escola, os seus problemas, as necessidades e as potencialidades presentes em sua realidade escolar, comparativamente ao conjunto de ideais apresentados no Marco Desejado.
- c) **Marco Estratégico:** apresenta as propostas, as linhas de ação, os enfrentamentos e a organização da escola para avançar do Marco Atual para o ideal proposto pelo Marco Desejado (Brasil, 2020, p. 6, grifos do autor).

A estrutura de gestão apresentada no documento citado apresenta características do modelo de gerenciamento, que de acordo com Bigarella (2015 p. 84) está “baseado nas ideias das teorias neoclássicas, fundamentada em fortes princípios de autoridade, responsabilidade, departamentalização, com ênfase nos aspectos instrumentais e nas práticas administrativas”. Dessa forma, o poder de decisão concentra-se nos cargos de chefia. Tem forte tendência economicista, com excessiva hierarquização e com planejamento centralizado no Poder Executivo, busca a qualidade dos serviços e o aumento da eficiência e produtividade. Conforme expressa o “Manual das Escolas Cívico-Militares”, no Título II — Das suas Atribuições, art. 16. “A escolha dos Diretores das ECIM seguirá critérios definidos pelas respectivas secretarias de educação.

A questão central desse modelo é a busca da eficiência. O gerenciamento é

[...] parte do pressuposto de que é preciso modificar as engrenagens do modelo weberiano. A burocracia tradicional é definida como uma organização com estrutura rígida e centralizada, voltada ao cumprimento dos regulamentos e procedimentos administrativos e em que o desempenho é avaliado apenas com referência à observância das normas legais e éticas (Abrúcio, 1997, p. 15).

Para Souza (2019), pode-se entender gestão como um processo político de disputa de poder, no qual as ações e decisões são tomadas conforme seus interesses e/ou própria interpretação da realidade, com vistas a garantir que os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais. “A gestão é a execução da política, através da qual a política opera e o poder se realiza” (Souza, 2019), por isso a concepção de política pública adotada por um governo está relacionada ao modelo de gestão escolhida, e torna-se o domínio legítimo sobre as relações de poder. Percebe-se que está ocorrendo “uma transferência de responsabilidades do Estado para o campo da privatização e militarização da educação básica” (Cunha; Lopes, 2022, p. 8), isto é, uma “nova categoria de controle que se organiza em torno da gestão da vida e se exerce pelo engendramento de técnicas disciplinares aos dispositivos de segurança, a violação frontal de princípios constitucionais do direito à educação” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019).

Decreto n.º 10.004/2019, no seu capítulo V, § 1.º, define como a gestão educacional será realizada: “por ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 2019). A sociedade aceitou a implantação do PECIM com o intuito de reduzir a violência e as drogas nas escolas. A demanda será alcançada pela ordem e disciplina comportamental e moral por parte dos alunos e professores. Uma questão central é “a aceitação de discursos salvacionistas, que são significados como capazes de impedir a desordem, a desorganização e a destruição das identidades sociais (a identidade da família ou da nação brasileira)” (Cunha; Lopes, 2022, p. 8).

Para o desenvolvimento da gestão de processos educacionais, o Decreto n.º 10.004/2019 definiu a “promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (Brasil, 2019). A difusão dos valores humanos e cívico baseia-se em:

- I – **Civismo:** colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;
- II – **Dedicação:** acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;
- III – **Excelência:** buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;
- IV – **Honestidade:** pautamos as nossas relações pela verdade, integridade moral e correção de atitudes; e
- V – **Respeito:** procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas (BRASIL, 2020, p. 7, grifos do autor).

A formação de valores e comportamentos visando à formação da cidadania, sob a ótica militarizada, de civilidade e obediência. Uma geração inteira ou mais de pessoas subservientes à ideologia imposta. As normas de conduta de comportamento incluem no ambiente escolar um sistema de conduta paralelo, de recompensas e de medidas educativas, na ótica militar (Cunha; Lopes, 2022). As escolas militares organizam-se com uma hierarquia disciplinar de obediência aos superiores com proibição de determinados “comportamentos socialmente normais em outros ambientes, como demonstração de afeto, uso de adereços, cortes personalizados de cabelo, dentre outros elementos que marcam a identidade das pessoas, particularmente em uma fase como a adolescência” (Mendonça, 2019, p. 596).

Em se tratando de elementos que marcam a identidade de um adolescente, as Diretrizes das ECIM descreveram em um capítulo inteiro os uniformes formal e esportivo, tanto o masculino quanto o feminino, que os alunos deverão trajar nas unidades escolares:

COMPOSIÇÃO NA VERSÃO MASCULINA – Boina ou casquete na cor azul escuro; – camisa na cor azul claro, meia manga, com ombreiras, tarjeta de identificação em tecido, divisas de braço com identificação do ano escolar e distintivo de bolso (brasão da Ecim); – calça comprida masculina na cor azul escuro com dupla barretina azul claro; – cinto azul escuro com fivela lisa dourada. – Meia social na cor preta; – sapato social preto, com cadarços; e – jaqueta (opcional para ambientes frios) [...] COMPOSIÇÃO NA VERSÃO FEMININA – Boina ou casquete na cor azul escuro; – camisa na cor azul claro, meia manga, levemente acinturada, com ombreiras, tarjeta de identificação em tecido, divisas de braço com identificação do ano escolar e distintivo de bolso (brasão da Ecim); – saia-calça azul escuro, com dupla barretina azul claro. Opcionalmente poderá ser calça comprida; – cinto azul escuro com fivela lisa dourada; – meia cano médio na cor branca, sem detalhes ou logomarca; – sapato social preto, salto médio, baixo ou sem salto; e – jaqueta (opcional para ambientes frios) (Brasil, 2021, p. 99).

A gestão educacional, nas unidades escolares, segundo o documento, é inspecionada pelo oficial (militar) e por monitores (militares) que exercerão a função de tutoria das questões éticas e do desenvolvimento comportamental dos alunos que “não tiveram em seus ambientes familiares, proporcionando acolhimento, diálogo, dando o exemplo e servindo de referência” (Brasil, 2021, p. 83). É função da gestão educacional e dos monitores militares também fiscalizarem o uso adequado dos uniformes e a apresentação pessoal. Mas afirmam que “não pretendem excluir e nem restringir a liberdade pessoal, mas sim criar uma identidade visual do aluno das ECIM e, em simultâneo, estimular a sensação de pertencimento ao ambiente escolar” (Brasil, 2021, p. 109).

Os membros que compõem a gestão educacional são vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança estaduais e municipais, pois o Decreto n.º 9.940, de 24 de julho de 2019, alterou o Decreto n.º 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprovou a Regulamentação para que as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200) possam “atuar nas instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica na gestão em regime de colaboração” (Brasil, 2019).

O Decreto n.º 10.004/2019, no capítulo IX, Das Disposições Finais, em seu art. 24, determina que “Os militares que atuarem nas ECIM não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica, nos termos do dispositivo no artigo 61 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2019). Mas o fato é que os militares estão

atuando na educação básica e promovendo atividades na escola que “visem à difusão de um conjunto de valores humanos e cívicos (sob uma ética militar) que adquiriram nesse programa o poder de ser essencial a ser ensinado e aprendido, quais sejam: civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito” (Cunha; Lopes, 2022, p. 8).

O Decreto n.º 10.004/2019, no seu capítulo V, § 2.º, define a gestão didática-pedagógica que será “alcançada por ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica” (Brasil, 2019). Cabe ressaltar que a forma de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são também ameaçados [...] aprofunda-se o autoritarismo na educação, sob uma espécie de defesa de uma escola que pressupõe uma iniciativa contra a suposta doutrinação ideológica” (Cunha; Lopes, 2022, p. 9).

Um bom exemplo dessas ameaças é a negação ou proibição do projeto da Escola Sem Partido, pois é uma forma “de apagar e eliminar a oportunidade de posicionamentos político-partidários dos profissionais da educação em suas atividades pedagógicas” (Cunha; Lopes, 2022, p. 9). Como pode-se notar nas Diretrizes das ECIM-Seção III — Dos professores, no seu art. 20, “As atribuições do Corpo Docente são definidas, conforme estatutos e legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do PECIM (Brasil, 2021, p.16). Sugere-se aos professores

- I – Executem o planejamento de ensino sob sua responsabilidade;
- II – Mantenham permanente diálogo com o Corpo de Monitores, visando à formação integral dos alunos;
- III – Participem da escolha dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a sua disciplina;
- IV – Participem dos Conselhos de Classe da escola e dos Projeto Valores, Apêndice C, e Projeto Momento Cívico, Apêndice D, sob a orientação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica) (Brasil, 2021, p. 16-17).

Analisando os itens que competem como responsabilidade aos docentes, o que chama a atenção é o “item” IV, a obrigatoriedade de participação nos projetos de Valores e Cívico, como, por exemplo, na Seção V — Do Hasteamento da Bandeira Nacional, em seu art. 32, “As ECIM deverão ressaltar a importância da atividade e, sempre que possível, um aluno ou um professor deverá ser escolhido para hastear a Bandeira Nacional” (Brasil, 2021, p. 21). Assim como no parágrafo único, que se refere ainda sobre as obrigações dos professores: “O Corpo Docente da escola deve primar pela: pontualidade e assiduidade, formação profissional, apresentação pessoal, dedicação, responsabilidade e respeito às diferenças (Brasil, 2021, p. 16-17).

Os professores estão submetidos às regras impostas pelo programa, que prevê o acompanhamento e intervenção da prática pedagógica pelos militares. “O trabalho dos professores torna-se, mais padronizado, instrumental e regulado/vigiado e estão sujeitos a um rígido controle disciplinar” (Cunha; Lopes, 2022, p. 9). “Trata-se, portanto, de um modelo autoritário, construído sem a presença dos membros da comunidade escolar, é praticamente a reprodução do código de posturas dos quartéis do Exército e Batalhões das polícias militares” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 207).

O fato é que todas as questões administrativas estão sob a totalidade do gerenciamento dos militares. De acordo com o “Manual das ECIM”, o capítulo V, § 3.º, definiu que a gestão na área administrativa “será alcançada por ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças” (Brasil, 2019). Reafirmada no documento das Diretrizes das ECIM, capítulo III – Da Gestão Educacional, art. 22, define que os “militares da Gestão Educacional estarão vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de Segurança Estaduais e Distrital, conforme o caso. Os militares poderão estar vinculados às Prefeituras, no caso de contratação direta” (Brasil, 2021, p. 17).

No “Manual da ECIM”, as medidas relacionadas à gestão administrativa, segundo a organização militar, não representam “imposição da cultura comumente chamada de militarização. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação” (Brasil, 2021, p. 40). Com certeza fere o princípio da valorização dos profissionais da educação, visto que “ficam vinculados ao regime militar estabelecido, atingindo de forma central a liberdade de associação e expressão desses professores” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019 p. 6).

O discurso do governo federal tratou de alterar a Constituição Federal/88 por meio da Emenda Constitucional 101/2019, § 3.º no art. 42, incluiu a permissão aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, para “acumularem seus cargos de militares, com um cargo de professor, cargo técnico ou científico; com outras profissões regulamentadas, com prevalência da atividade militar” (Brasil, 2019). A legislação abriu um viés jurídico para que os militares possam atuar nas unidades escolares. “A segurança pública destina-se à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, segundo caput do art. 144 da Constituição Federal” (Brasil, 1988).

Não há nenhuma referência à função constitucionalmente reservada às forças de segurança, relacionada à administração de escolas. O ambiente que requer a segurança pública é muito específico: “onde mulheres e homens são treinados a lidarem com

situações de conflitos por vezes tendo que utilizarem força física, armas de fogo e outras técnicas de repressão” (Godoy; Fernandes, 2021, p.207). O ambiente de uma escola pública possui uma dinâmica diferenciada, tanto a educação básica como a função social da escola, que é “entregar um cidadão mais consciente, mais aguerrido na prática de uma sociedade menos violenta e mais justo” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 207). Dessa forma, verifica-se uma compreensão equivocada do papel reservado às polícias em relação à educação. “Ocorre claro desvio de função, com flagrante inconstitucionalidade diante da incompatibilidade das atribuições do órgão de segurança pública e sua relação com o direito à educação” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019 p. 623).

Segundo as Diretrizes das ECIM, Seção I – Do oficial de Gestão Educacional, o art. 23 define que

O Oficial de Gestão Educacional possui um papel relevante na Gestão Educacional, na promoção de atividades e no desenvolvimento dos valores humanos, além de contribuir com a organização da rotina da escola e, em parceria com o Corpo Docente, promover um clima de camaradagem entre os alunos, respeito pelo patrimônio da unidade escolar e pelo seu entorno. O Oficial de Gestão Educacional é o Coordenador dos monitores. E ainda tem a função de manter o Oficial de Gestão Escolar informado sobre as atividades da gestão educacional, em particular, sobre a situação organizacional no que tange a rotina dos alunos (Brasil, 2021, p. 18).

O fato é que os militares estão exercendo funções nas escolas cívico-militares, inclusive na direção escolar, sem a devida eleição direta. Pelo princípio da eficiência, o modelo da escola cívico-militar não pode ser utilizado “como solução para um apressado diagnóstico de ineficiência das escolas da rede pública, não pode ser exemplo de aplicação do princípio da eficiência” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 623).

A justificação seria a “interação entre os operadores da segurança pública e estudantes desde as primeiras séries do ensino fundamental no sentido de priorizar para população o combate à violência e a criminalidade” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 622). Na verdade, utilizou-se da estratégia de espetacularização da violência como um pretexto para a entrada de policiais na escola, levando a população a acreditar que a “militarização das escolas é solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida” (Mendonça, 2019, p. 602-603).

A Portaria n.º 1.071, de 24/12/2020, regulamentou a implantação do programa para implementação das ECIM, com a instalação de 54 unidades escolares durante o ano de 2021. Em seu art. 14, definiu que o MEC fará o aporte financeiro por meio do PAR e

do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), através do FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo ECIM (Brasil, 2020).

O art. 17 trata do apoio militar às ECIM, isto é, por meio do acordo com o MEC, o Ministério da Defesa (MD) disponibilizará militares inativos das Forças Armadas. Em seu § 2.º, cita que quando não houver a “disponibilização de militares da reserva das Forças Armadas, será adotada a modalidade de Repasse de Recursos, em que deverão ser empregados militares estaduais sob responsabilidade do estado” (Brasil, 2020, p. 5). Ou seja, serão contratados os militares para exercerem suas funções nas unidades escolares, definidas no art. 18: “tarefas nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica, conforme contrato, devendo ser observados os critérios gerais, eliminatórios, para a seleção desses profissionais” (Brasil, 2020, p. 5).

A Portaria n.º 852, de 28 de outubro de 2021, regulamentou a certificação das ECIM conforme o modelo do PECIM. O objetivo dessas certificações nas unidades escolares é realizar um diagnóstico quanto à qualidade da educação nos moldes do programa, conforme o art. 4.º, com o objetivo de “demonstrar que a gestão do PECIM é efetivamente aplicada na escola” (Brasil, 2021, p. 56).

Possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação e nos resultados obtidos; e – observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação. No ato de realização da certificação, será identificado o cumprimento dos dispositivos previstos nestas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, considerando as evidências identificadas e o relatório quanto ao seu atingimento (Brasil, 2021, p. 170).

O processo de certificação fere os preceitos jurídicos constitucionais, como, por exemplo, o princípio da qualidade da educação. “Não podemos admitir qualidade sem democracia. A qualidade deve ser construída democraticamente, existe uma disputa de concepções pedagógicas que influem na concepção de qualidade da educação” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 6).

As certificações são divididas em três níveis (Básico, Intermediário e avançado) e consistem no cumprimento dos objetivos e estratégias, vinculadas ao modelo de gestão das ECIM. O nível básico de certificação baseia-se na implementação das diretrizes estabelecidas para o modelo ECIM. Já no nível intermediário, serão observados os primeiros resultados obtidos das Iniciativas Estratégicas do PECIM. No nível avançado, “serão avaliados, além da aplicação e dos resultados das Iniciativas Estratégicas, os resultados de impacto e de atingimento do objetivo do Programa, como: redução da evasão, distorção idade-série e melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” (Brasil, 2021). “É inconcebível uma educação de qualidade em

um ambiente que não existe liberdade de expressão e de práticas pedagógicas” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 6).

Inclusive, não existe democracia quando o controle da direção escolar e da coordenação pedagógica, de uma escola, está a cargo “dos membros das forças armadas, da polícia militar e corpo de bombeiros, e somente a esses indivíduos, há o intuito de articular e implantar na rotina escolar o disciplinamento autoritário favorável aos seus interesses” (Godoy; Fernandes, 2021, p. 206).

O terceiro capítulo, tem o objetivo de analisar o PECIM na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, contextualizaremos o Estado de Mato Grosso do Sul durante o Governo Reinaldo Azambuja.

O Estado “retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força. Esta força se manifesta mais comumente através da imperatividade da lei” (Vieira, 1992, p. 20).

A estratégia de governo normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área. Se “o Estado é uma organização especial da força” (Vieira, 1992, p. 21), de sua parte, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social e da política educacional.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA – (PECIM) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem o objetivo de analisar o Programa Escola Cívico-Militar-(PECIM), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Para tanto, contextualizaremos a origem histórica do Estado de Mato Grosso do Sul. Após a historicização do estado, será contextualizado o período do recorte temporal dessa tese que abarca o governo estadual de Reinaldo Azambuja da Silva filiado ao partido político (PSDB).

A estratégia de governo normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área. Se “o Estado é uma organização especial da força” (Vieira, 1992, p. 21), de sua parte, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social e da política educacional.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORIGEM HISTÓRICA: ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Remontado a linha histórica do tempo, referente à criação do estado de Mato Grosso do Sul, recordamos que o território foi muito disputado pelos espanhóis e portugueses, no período colonial, antes do tratado de Madri em 1750, quando passou a integrar a Coroa Portuguesa. Ao longo da história, as invasões se intensificaram no território em função da descoberta das minas de ouro em Cuiabá. Mas em meados do início do século XIX, com a queda das minerações de ouro, a economia entrou em decadência. Por essa razão o estado de Mato Grosso, parou de crescer. Em 1823, já havia um plano para a redivisão do território brasileiro e a justificava, à época, eram os enormes vazios demográficos que envolviam as regiões do Pará, Mato Grosso e Goiás (Bittar, 2009).

Cinquenta e oito anos depois, em 1892, os militares e civis iniciaram um movimento separatista contra o governo do então presidente Mal. Floriano Peixoto. Esse

movimento objetivou a divisão do territorial do lado norte e do lado sul do Mato Grosso, mas foi sufocado pelo governo federal. Ainda assim, novas lutas e tentativas de criação do estado de Mato Grosso do Sul foram registradas, por exemplo, durante o surto da borracha, que também sofreu intervenção federal em 1917 (Silva, 1996).

O tempo passou, 40 anos depois, surgiu a Liga sul mato-grossense em 1932, com a função de coordenar a campanha separatista. As lideranças da liga se apoiaram no movimento Constitucionalista Paulista (1932). Chegou-se a ser constituído o “Estado de Maracaju”, mas o movimento foi derrotado. A defesa da redivisão do estado continuou ao longo dos anos, foram realizados e encaminhados abaixo-assinados solicitando a criação do novo Estado, ou seja, a divisão territorial, política e administrativa do lado norte em relação ao lado sul. Somente nos anos de 1934 e 1946, foram o presidente Getúlio Vargas e Eurico Gaspar Dutra que receberam as demandas (abaixo-assinados). A economia do estado do Mato Grosso acelerou com a chegada da estrada de ferro e da modernidade da época, os telégrafos. O outro impulso para o desenvolvimento econômico se deu nesse período com a chegada dos seringueiros para o cultivo da erva-mate (Bittar, 2009).

Passaram-se mais 31 anos e o Presidente Ernesto Geisel, então comandante da ditadura militar que governava o Brasil desde 1964, finalmente assinou, em 11 de outubro de 1977, a Lei Complementar n.º 31, que desmembrou o território de Mato Grosso, criando um estado, Mato Grosso do Sul, que ficou “constituído de 55 municípios agrupados e 07 microrregiões homogêneas” (Correa, 2014, p. 6), na época.

Figura 17 – Divisão do Estado: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e suas Capitais



Fonte: Guia do Brasil. Disponível em: https://cdn.douradosnews.com.br/img/pc/780/530/dn_noticia/2013. Acesso em: 30 jan. 2023.

Entre os argumentos oficiais justificadores da ação incluíam-se imposições administrativas, isto é, o território era grande demais para ser administrado por uma só máquina administrativa e pelos preceitos da Segurança Nacional, considerando pouco recomendável a existência de estados grandes e potencialmente ricos na região de fronteira. Segundo Silva (1996), o Presidente Ernesto Geisel afirmou que o “Mato Grosso do Sul tem vocação extraordinária para o desenvolvimento agropecuário e agroindustrial, apresenta diferenças geográficas, históricas, administrativas e culturais” (Silva, 1996, p. 146-147). Somente em 1º de janeiro de 1979 que o estado de Mato Grosso do Sul foi oficialmente instalado, sendo o Harry Amorim Costa o seu primeiro governador e sua capital o município de Campo Grande (Brasil, 2020).

Durante o regime militar, os governadores eram nomeados pelo Presidente da República, isto é, não havia pleito eleitoral. Além do ex-governador Harry Amorim Costa, (janeiro a junho 1979), foram nomeados, respectivamente, Marcelo Miranda (junho 1979 a outubro 1980); Pedro Pedrossian (novembro 1980 até março 1983); Wilson Barbosa Martins (março 1983 até maio 1986); Ramez Tebet (maio 1986 até março 1987) e Marcelo Miranda (março 1987 até março 1991) (Bittar, 2009).

Percebam que o estado de Mato Grosso do Sul foi oficialmente criado por uma Lei, por um ato administrativo com interesses políticos e econômicos. O governo militar, em plena ditadura, impôs a divisão do estado sem a participação da população de Campo Grande e nem de Cuiabá. Um fato, pois o povo não foi consultado a respeito da divisão, isto é, não houve uma consulta pública, somente tomaram conhecimento dos planos do Governo Federal para a região depois da exposição de motivos e da conclusão da lei complementar (Bittar, 2009).

Os motivos em questão se resumiam em impulsionar o desenvolvimento regional e a ocupação territorial; fortalecer as fronteiras locais em relação à Bolívia e Paraguai; manter uma relação política com o partido da ditadura militar (ARENA) para ampliar e fortalecer sua base políticas (Bittar, 2009).

Não houve manifestações populares que antecedessem e apoiassem a sua criação, também não houve manifestações que a ela se opusessem. “Alguns pensaram que a divisão fora uma decisão lógica da configuração geográfica. Outros acreditaram que fora apenas uma decisão política, ou pessoal do presidente Geisel” (Correa, 2014, p. 7). Em síntese: “as duas regiões aceitaram o ato consumado” (Bittar, 2009, p. 432).

Mato Grosso do Sul, um estado novo e agrário, com belas fazendas e criações de gado nelore. Sua vegetação é característica do cerrado (fauna e flora), do pantanal. A “Paisagem bucólica composta de lagoas que pintam o cenário de verde-azul, e pelo branco do nelore e pelas imensas lavouras de soja e de cana, Mato Grosso do Sul encerra contradições” (Bittar, 2009, p. 30).

Em sua narrativa, um tanto romantizada, Bittar (2009) não deixa de mencionar criticamente as “contradições” que compõem a estrutura socioeconômica do estado/MS. Segundo a autora, subdivide-se em: “[...] concentração de terra com expansão acelerada da pecuária de corte e do agronegócio; rápida urbanização desacompanhada das políticas de emprego e políticas sociais necessárias e suficientes para a vida nas cidades” (Bittar, 2009, p. 32-33).

Explorando as análises críticas de Bittar (2009) no que tange ao crescimento econômico do estado de MS a partir dos anos 1990, aconteceu principalmente pelas condições geográficas, isto é, a grande concentração de terra propícias para a criação de gado de corte, e por consequência houve o fortalecimento do agronegócio. Essas demandas econômicas se deram também pela preocupação da elite ruralista (pecuaristas) “na formação de pastagens artificiais, no melhoramento genético do rebanho e nas instalações industriais frigoríficas” (Bittar, 2009, p. 33).

No contexto citado, o estado de MS estava despontando positivamente no aspecto da economia, mas o governo estava sendo insuficiente na elaboração e implantação de políticas públicas sociais, evidenciando-se negativamente no cenário político-econômico, quando: “as lonas negras que servem de teto aos acampamentos dos sem-terra, bem como a luta por terras das populações indígenas, a desnutrição, a fome, morte de suas crianças, fornecem contraponto” (Bittar, 2009, p. 33). Percebe-se então, que o citado “contraponto”, na rápida urbanização desacompanhada das políticas de emprego e políticas sociais, reflete o aspecto negativo, pois a população mais frágil sofre com a fome e a falta de assistencialismo.

No estado de MS, a produção econômica destacou-se também na agricultura com os cultivos de arroz, café, trigo, milho, feijão, mandioca, algodão, amendoim, cana de açúcar e soja. Além das jazidas de ferro, manganês, calcário, mármore e estanho.

No setor industrial, os municípios do estado/MS em destaque são: Campo Grande com os frigoríficos, curtumes, laticínios e indústrias de móveis. Dourados, com as indústrias de farelo, álcool, açúcar e têxtil; Corumbá, com os polos industriais de minérios

e calcário, cimento e os estaleiros. Três Lagoas, com as cerâmicas, curtumes, laticínios e bebidas. Bonito, com turismo ecológico promovido no Pantanal (IBGE, 2023).

Os governadores eleitos democraticamente após a redemocratização foram: Pedro Pedrossian (março 1991 a dezembro 1994); Wilson Barbosa Martins (janeiro 1995 até dezembro 1998); Zeca do PT (janeiro 1999 até dezembro 2006); André Puccinelli (janeiro 2007 até dezembro 2014).

Segue a caracterização do território sul mato-grossense, contextualizando a geografia e a população.

3.2 CARACTERIZANDO O TERRITÓRIO DE MATO GROSSO DO SUL

Geograficamente, a localização do estado de MS fica na região Centro-Oeste, do Brasil. Tem como limites os estados de Goiás a nordeste, Minas Gerais a leste, Mato Grosso (norte), Paraná (sul) e São Paulo (sudeste), além da Bolívia (oeste) e o Paraguai (oeste e sul) (Brasil/Semacro, 2019, p. 7).

Figura 18 – Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul



Fonte: Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul. Fonte: Guia do Brasil. Disponível em: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid>. Acesso em: 23/04/2022 às 17.34 min.

A população residente em MS é de 2.449.024 pessoas, conforme o Censo 2010. Sua densidade demográfica de 6,86% hab./km² (IBGE, 2010), distribuída em uma área territorial de 357.147,995 km², com 79 municípios (IBGE, 2021), com área urbanizada de 841,85 km² (IBGE, 2021). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶, conforme Censo de 2010, é de 0,729%. “O Estado já chegou a ocupar a 16^a posição, e obteve este salto devido às políticas sociais” (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 1).

De acordo com os dados do Censo Educacional de 2019, o Ideb, para os Anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, é 5,2 (IBGE, 2021); para os Anos finais do ensino fundamental na rede pública, é 4,7 (IBGE, 2021). O quantitativo de matrículas no ensino fundamental em 2021 corresponde a 391.975 matrículas. Para o ensino médio, a quantidade é de 109.762 matrículas, em 2021 (IBGE, 2021).

O censo agropecuário do estado de Mato Grosso do Sul apontou, no ano de 2017, 30,5 milhões de hectares de área, isto é, 71,2 mil estabelecimentos agropecuários no estado. Sendo que, para a modalidade de lavoura temporária, o Censo de 2017 revelou 1,7 mil estabelecimentos agropecuários que produzem a cana de açúcar. Portanto, a produção estadual foi de 50,5 milhões de toneladas, 9,2 milhões de toneladas de milho em grão, produzidos. Na lavoura permanente, o censo apresentou 14 mil toneladas de produção de laranja e 9,4 mil toneladas de bananas (IBGE, 2017). Para a pecuária, encontramos os seguintes dados: 19,5 milhões efetivos de bovinos, com produção de 424 milhões de litros de leite de vaca. O estado possui 28,3 milhões de cabeças de aves (frangas e frangos), com uma produção de 45,7 milhões de dúzias de ovos (IBGE, 2017).

O estado de Mato Grosso do Sul, para a área da educação, apresentou uma amostra de 2.059.723 pessoas, de 10 anos ou mais de idade, que frequentam as escolas, são 506.499 pessoas. Em contrapartida, as que não frequentam a escolas totalizam 1.553.224 pessoas (IBGE, 2010).

O nível de instrução da população sul-mato-grossense está assim distribuído: 1.060.298 pessoas sem instrução e fundamental incompleto; 354.624 pessoas com fundamental completo e ensino médio incompleto; 453.588 pessoas com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto; com Superior Completo são 182.633 pessoas. Da

⁶ O IDH é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que avaliam três componentes do desenvolvimento humano, que são: Educação, Saúde e Renda (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 1).

população, 254.140 pessoas nunca frequentaram a escola. Não determinado são 8.579 pessoas.

Mato Grosso do Sul possui sistema próprio de ensino, com Conselho Estadual de Educação, conforme Deliberação CEE/MS n.º 6363, de 19 de outubro de 2001, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Bartholomei, 2013).

A seguir, apresento o governador estadual, Reinaldo Azambuja (PSDB), o qual ocupou o cargo pela primeira vez em 2015 e foi reeleito em 2018.

3.3 GOVERNO ESTADUAL: REINALDO AZAMBUJA DA SILVA- (2015 – 2023)

Reinaldo Azambuja Silva é agropecuarista, foi prefeito do município de Maracaju por dois mandatos (1997 – 2005), deputado estadual (2007 – 2011), deputado federal (2011 – 2014) e tomou posse como governador de Mato Grosso do Sul em 2015 e foi reeleito em outubro de 2018, iniciando seu segundo mandato em 1.º de janeiro de 2019. O governador é filiado ao PSDB.

Ao assumir o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, foi acompanhado por Murilo Zauith como vice-governador; Sérgio de Paula na função de Secretário de Estado da Casa Civil; Eduardo Rocha na função de Secretário de Estado de Governo e Gestão Estratégica (SEGOV); Eduardo Corrêa Riedel tomou posse na função de Secretário de Estado de Infraestrutura (SEINFRA); Felipe Matto de Lima Ribeiro na função de Secretário de Estado de Fazenda (SEFAZ); Ana Carolina Araújo Nardes na função de Secretária de Estado de Administração e Desburocratização (Sad); Maria Cecília Amendola da Motta na função de Secretária de Estado de Educação (SED); Geraldo Resende Pereira na função de Secretário de Estado de Saúde (SES), dentre outros (Mato Grosso do Sul, 2019).

Em 10 de outubro de 2020, o governador do Estado, senhor Reinaldo Azambuja da Silva, celebrou um Contrato de Gestão com a Secretaria de Estado de Educação (SED) contendo duas cláusulas. A primeira refere-se aos indicadores das condições econômicas, sociais e ambientais do Estado, e representam as dimensões em que a Secretaria deve atuar: a) Percentual de acesso às plataformas digitais, por parte dos professores e alunos (70%); b) Percentual de alunos que estão desenvolvendo as atividades pedagógicas complementares (APCA) (80%); c)

Taxa de adesão das escolas da REE da Educação Conectada (70%) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 1).

A segunda cláusula refere-se à implantação e expansão do Ensino Médio Integral em 14 escolas da REE/MS e Formação de Acompanhamento das 41 escolas de Ensino Médio Integrado; Implementação e expansão da Escola Cívico-militar EE Prof. Alberto Elpídio Ferreira Dias – Prof. Tito, ensino Fundamental II e Ensino Médio em tempo Integral; Tecendo a Educação – Vídeo, aulas na Educação Básica; Implementação do Novo Ensino Médio. Obras de infraestrutura em escolas da REE/MS. Modernizar a frota de ônibus escolares (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 2-3).

Todo governo elabora um documento com a finalidade de descrever as diretrizes, objetivos e metas que permeiam suas ações governamentais e que deve ser aprovado pela Assembleia Legislativa. A elaboração desse documento deve ser realizada ao longo do primeiro ano de mandato, denominado de Plano Plurianual (PPA). Assim, o Decreto n.º 15.204 de 5 de abril de 2019, art. 1.º, aprovou a elaboração do “Plano Plurianual (PPA 2020 – 2023), a ser observado pelos órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, Ministério Público e Defensoria Pública, e suas competências constitucionais” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 1).

Segundo o referido decreto, em seu art. 2.º, definiu a estrutura desse documento em quatro itens fundamentais, que são: “Os Programas Temáticos para a entrega de bens e de serviços à sociedade. Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado; investimentos das sociedades de economia mista e ações extraorçamentárias” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 1).

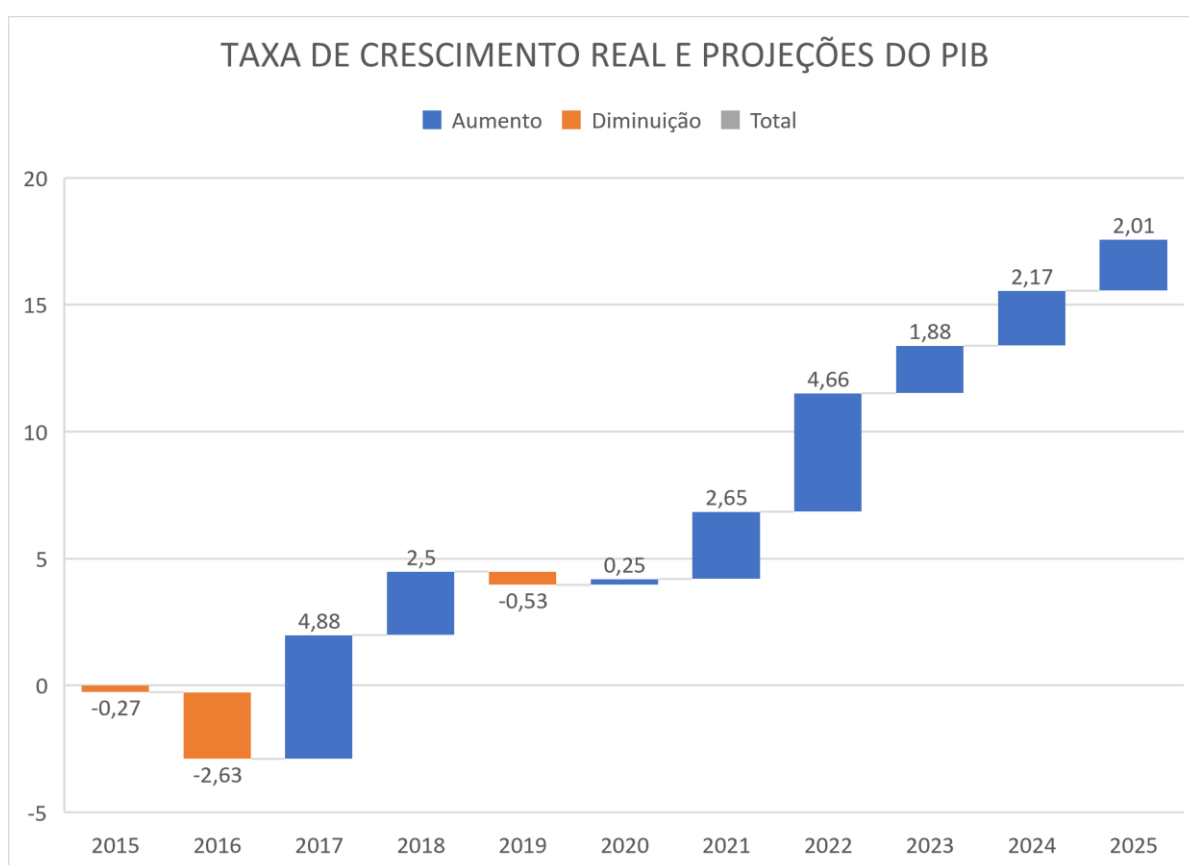
Em 2021, ocorreu a segunda revisão do Plano Plurianual referente ao período de 2020 até 2023, sendo aprovado na Assembleia Legislativa (ALEMS) por meio do Projeto de Lei n.º 285/2021. Nesse Projeto de Lei, ficaram estabelecidos os seguintes princípios: “mobilização e participação social; vida digna e próspera; promoção da cidadania e da justiça social; respeito as diversidades; criatividade, ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento sustentável” (Júnior, 2021, p. 1). Com base na aprovação do PPA (2020 – 2023), o Poder Executivo tem a obrigação de elaborar a Lei Orçamentária Anual (LOA).

Segundo as notícias publicadas no site da Assembleia Legislativa/MS — (ALEMS), o governo estadual encaminhou para aprovação o Projeto da Lei n.º 286//2021 que se refere à Lei Orçamentária Anual (PLOA), com estimativa de receita e despesas no valor de 18,475 bilhões, distribuídos da seguinte forma: receitas fixadas em “R\$ 12,844 bilhões originados do próprio tesouro e R\$ 5,631 bilhões, de outras fontes” (Júnior, 2021,

p. 1). Para as despesas, o governo estimou “orçamento fiscal em R\$ 13,054 bilhões e orçamento da seguridade em R\$ 5,421 bilhões” (Júnior, 2021, p. 1). Ficaram definidas os valores correspondentes a cada ação constante no PPA pela Lei n.º 5.365, de 10 de julho de 2019 (Mato Grosso do Sul, 2022).

No ano de 2022, o governador Reynaldo Azambuja encerra um ciclo de oito anos de governo. Segundo ele: com “o sentimento de dever cumprido, após enfrentar 5 anos de crises financeira e sanitária (Covid-19)” (Fernandes, 2022, p. 1). Observe o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 3 – Taxa de Crescimento Real e Projeções do PIB



Fonte: Governo do Estado/MS. Projeções do Banco Central, Consultoria MB Associados e Tendências Consultoria Integrada (em porcentagem), 2022.

Sintetizando as ações de seu governo, o PIB totalizou em R\$155 bilhões no ano de 2022, resultado do desempenho do agronegócio com a produção de 20,4 milhões de toneladas de grãos e 48,8 milhões de toneladas de cana de açúcar, da safra 2021/2022, que representa 6,6% da safra brasileira (Entrevista Coletiva, 2023), conforme Tabela 1.

Tabela 3 – Resultados do Desempenho do Agronegócios/MS- 2022

SAFRA	PRODUÇÃO	TONELADAS	FONTE
2020/2021	GRÃOS	19 MILHÕES	SISTEMA/FAMASUL
2021/2022	GRÃOS	20,4 MILHÕES	SISTEMA/FAMASUL
2021/2022	SOJA	8,6 MILHÕES	CONAB (08/12/22)
2022/2023	SOJA	13,3 MILHÕES	CONAB (08/12/22)

Fonte: Entrevista Coletiva Balanço 8 anos Reinaldo Azambuja Governador. 2023)

Na agroindústria, o estado /MS é atualmente o 5.º maior exportador de derivado de soja do País e “está com uma produção estimada de 400 milhões de litros de etanol de milho. É quanto a carnes e miudezas bovinas, o estado/MS em abates, foram 3,9 milhões de animais abatidos em 54 unidades frigoríficos ativos (Entrevista Coletiva, 2023).

Na área social, o governo disponibilizou um cartão com uma quantia de R\$300,00 por mês às famílias de baixa renda por meio do Programa Mais Social, beneficiando 87.420 famílias, com investimento de R\$26, 1 milhões por mês. Além do Programa Energia Social/Conta de luz Zero, que beneficiou 154.523 famílias, com investimento de R\$11 milhões por mês. Na área da saúde, implantou a “Caravana da Saúde” para o atendimento populacional em consultas e exames para desafogar o atendimento do SUS.

Para a área da educação, diante do dinamismo social, a escola passou a ser um espaço de contraposição da desigualdade social, frente ao sistema econômico capitalista, e da geração da mão de obra trabalhadora (Kujawa; Martins; Patias, 2020). As argumentações a seguir envolve a história da escola pública e a rede estadual de ensino no Mato Grosso do Sul.

3.4 ESCOLA PÚBLICA: REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

A escola pública prosperou com a concepção de gerar ciência e tecnologia voltadas para a educação e o trabalho. Com o ideário positivista, a escola assume uma concepção democrática-liberal para atender à sociedade industrializada e urbanizada e criou através da educação o capital humano. No período das décadas de 1960 até 1990 (redemocratização), a escola tornou-se um aparelho do Estado. Então, nesse breve resumo, percebe-se a dialética história da concepção da escola pública, que se modifica conforme a dinâmica social (Kujawa; Martins; Patias, 2020).

Nos tempos atuais, a visão neoliberal modificou novamente a escola pública, pois caracteriza a separação do público e privado e o modelo de gestão é voltado para os resultados, não se discutem as diferenças de resultados entre o público-privado. A escola, hoje, deve ser sem partido, desqualificando o projeto de escola pública e gratuita. Quanto ao direito à educação, posiciona a escola em acessível, disponível, aceitável e adaptável, mas não a instrumentaliza na infraestrutura e pedagogicamente, além de profissionais habilitados para esse fim (Kujawa; Martins; Patias, 2020).

Diante desse contexto histórico sobre a escola pública, a rede estadual de ensino do Estado, no ano de 2020, objetivou Diretriz Estratégica para “Elevar a qualidade da aprendizagem na rede pública de ensino, com foco na formação integral do cidadão, promovendo o desenvolvimento social” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 22). Para esse fim, utilizaram os indicadores estratégicos que são: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb-Inep) e Avaliação Institucional Externa da Rede Estadual de Ensino (AIMS-SED).

O Ideb-Inep foi criado em 2007 para reunir em um só indicador os resultados das médias de desempenhos das avaliações, mensurando a qualidade da educação. Para esse fim, utilizam-se os dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar com os resultados (médias), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa (Escrita/leitura) e matemática (Brasil/Inep, 2022).

Esse método de apuração de resultados do Ideb consiste em verificar conjuntamente o fluxo de aprendizagem com as avaliações em larga escala. O índice de pontuação utilizado para a métrica dos cálculos varia de 0 a 10. E esse índice foi adotado pelo governo federal, inclusive para a formulação das políticas públicas da Educação Básica (Brasil/Inep, 2022).

Durante os anos de 2020/2021, o mundo estava sofrendo os efeitos da pandemia do (Covid-19), a população mundial entrou em “lockdown”, o que provocou um novo desafio para a educação escolar, quanto “à permanência dos estudantes e à aprendizagem de qualidade” (UNESCO, 2022, p. 6). Dessa forma, houve a necessidade das mudanças na forma de se lecionar, o ensino presencial se tornou remoto para todas as faixas etárias que englobam a educação escolar. Os docentes precisaram adaptar-se às diversas formas de tecnologia para manterem as aulas com qualidade de ensino. A pandemia também afetou a forma de aplicação do Saeb 2021, isto é: “a avaliação censitária destinada aos alunos das escolas públicas configurou-se como um amplificador de risco do processo, visto que muitas escolas estavam funcionando remotamente para reduzir o risco à saúde pública”

(Brasil/Inep, 2022, p. 1). Outro fator de suma importância nesse período foi o ajuste da data de término do ano letivo com a reorganização do currículo.

A Portaria n.º 250, de 5 de julho de 2021, definiu os critérios de divulgação dos resultados considerando-se apenas “o número de provas enviadas, respondidas e não o número de matrículas no Censo Escolar da Educação Básica de 2021 e alunos presentes” (Brasil/Inep, 2022, p. 2).

Quanto à taxa de participação, baseia-se em uma aplicação amostral com quantidades reduzidas de alunos. Portanto, a amostra apresenta a probabilidade de seleção controlada. Então, seguindo as regras padronizadas de segurança sanitária, o Saeb/2021 foi aplicado. Os resultados apurados para o Estado de Mato Grosso do Sul, para o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, estão apresentados na Tabela 2.

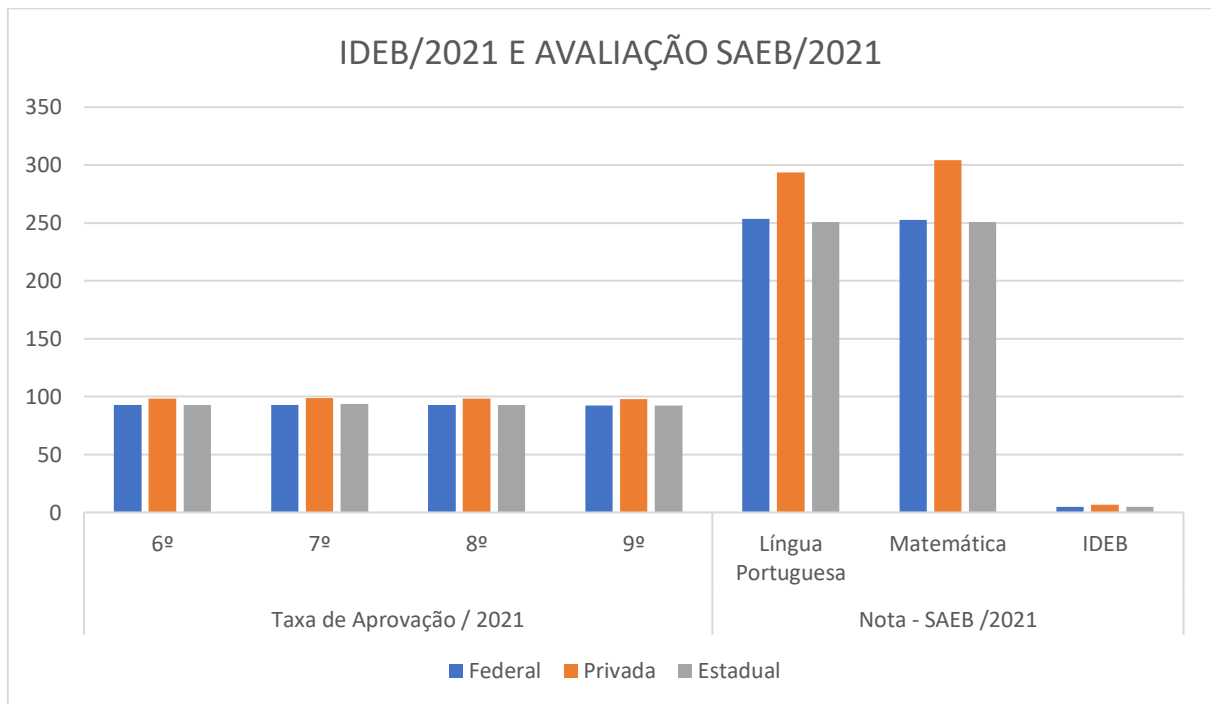
Tabela 4 – Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul

Ideb/Saeb 2019/2021					
	Anos Iniciais	Nota 2019	Ideb 2019	Nota 2021	Ideb 2021
D I S C I P L I N A S	Português	215,82	5,7	204,92	5,4
	Matemática	227,28		210,95	
	Anos Finais				
	Português	260,58	4,8	258,04	4,9
	Matemática	265,82		258,37	
	Ensino Médio				
	Português	284,71	4,2	275,68	3,8
	Matemática	285,41		273,91	

Fonte: (BRASIL/INEP, 2022- Planilha de divulgação por Regiões/Anos Finais)

A nota informativa dos resultados do Saeb/2021, que foi utilizada para o cálculo do IDEB/2021, indica que “a validade dos dados e a comparabilidade com as edições anteriores, não se pode desconsiderar o cenário único em que a avaliação foi realizada” (Brasil/Inep, 2022, p. 5). O cenário em questão foram as condições sociais da pandemia de Covid-19, apresentaremos a seguir, o Gráfico 2:

Gráfico 4 – IDEB/2021 e Avaliação SAEB/2021



Fonte: (BRASIL/INEP, 2022- Planilha de divulgação por Regiões/Anos Finais.

Em 2021, com base na apuração do Ideb e das avaliações externas, a rede de ensino estadual apresentou que “o Ensino Fundamental tem conseguido superar as metas, com destaque para os anos finais, que têm apresentado notas crescentes, sempre acima do estabelecido” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 39). Os anos finais obtiveram o 10.º maior Ideb (4,6), mas não apresentou evolução nos resultados entre os anos de 2017 e 2019 (Brasil, 2021, p. 3).

Os dados da taxa de abandono escolar, embora esses apresentem uma tendência de queda, nos últimos cinco anos, para os Ensinos Fundamental II e Médio, Mato Grosso do Sul figura como o 4.º Estado brasileiro com maior índice de jovens fora das salas de aula, de acordo com estudos realizados pelo Inep, entre outros órgãos (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 39).

No Mato Grosso do Sul, 36,7% das crianças de 0 a 3 anos, estavam fora da escola em 2019, “índice abaixo da média nacional que foi de 37,9%. As taxas de atendimento escolar do estado são inferiores à média brasileira em todas as faixas etárias” (Brasil, 2021, p. 3).

Em se tratando desse contexto, a Secretaria de Estado de Educação/SED/MS, implantou a Busca Ativa Escolar, que consiste em ações estratégicas para a identificação de crianças e adolescentes que não frequentam ou que, em algum momento, perderam o vínculo com a escola durante a etapa de formação, buscando identificar o risco de

abandono ou descontinuidade do processo de escolarização, principalmente durante o período da pandemia do (Covid-19).

Essas ações têm o objetivo de acolher o estudante para seu retorno ao ambiente escolar: “a fim de que não abandone os estudos. O trabalho da Busca Ativa Escolar prevê a notificação imediata aos conselhos tutelares, no caso de faltas escolares que ultrapassem a marca de 30%, percentual este permitido pela legislação em vigor” (Júnior, 2022, p. 1).

Outra ação da Secretaria Estadual de Educação/SED/MS, no ano de 2020, em pleno período da pandemia, foi ampliar o acesso aos conteúdos disciplinares dos alunos. Para esse fim, contratou os serviços de transmissão televisiva. Esse contrato foi realizado sem licitação, “amparado pelo estado de calamidade pública, no valor de R\$ 663.955,65 (Seiscentos e sessenta e três mil, novecentos e cinquenta e cinco reais e sessenta e cinco centavos), pagos com recursos próprios da Secretaria” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 40).

A rede estadual de ensino implantou o Projeto Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem (AJA), por meio da Resolução/ SED n.º 3.913, de 17 de setembro de 2021, em “54 escolas em 44 municípios /MS, atendendo 5.075 adolescentes. Recurso investido: R\$41.552,28” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 31). Realizou também a implantação do novo Ensino Médio, assim como a BNCC, em 2019, com “recurso federal investido: R\$772.076,80 em 2018 e R\$54.432,00” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 31).

Para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com 190 turmas, em 18 municípios, os recursos investidos foram apenas de custeio. O Ensino Médio em Tempo Integral (Escola da Autoria) possui 27 escolas integradas ao programa e os recursos investidos, entre 2017 e 2018, foram: “R\$180.000,00. A implantação e expansão do Ensino Médio Integral na Especificidade Indígena, Aldeia Tei” Kuê, desde 2019, usou os investimentos de custeio” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 31).

As questões sociais como a fome, desemprego e marginalidade social, violência nas regiões de entorno das moradias em que o cidadão está inserido, muito contribuíram para a evasão escolar, pois muitos alunos saem das escolas para enfrentar o mundo do trabalho, em busca de sobrevivência e melhores condições de vida familiar.

Não podemos desconsiderar a imensa massa populacional, classificada como invisíveis, que, aliás muitas dessas pessoas são os familiares desses alunos. As questões sociais não foram criadas no interior do ambiente escolar das escolas

públicas, mas sim pelas questões da governança⁷ econômica do país, acumuladas ao longo da construção da história do Brasil.

O contexto social em que o governo federal implantou o Programa PECIM nas escolas da rede pública de ensino, usando a “temática da violência, assim como a preocupação dos pais em relação a seus filhos” (Martins, 2019, p. 692), para militarizar as escolas públicas da rede estadual de ensino, esse apelo pela militarização pode provocar “o efeito de silenciamento e conseqüente exclusão dos alunos, famílias e professores” (Martins, 2019, p. 692).

Um fato é a precarização da infraestrutura das escolas de ensino da rede pública. O governo precisa garantir condições adequadas e funcionamento dos “equipamentos públicos, atendimento dos profissionais da educação em suas peculiaridades de trabalho, aproximação da comunidade pelo fortalecimento dos espaços públicos deliberativos” (Martins, 2019, p. 692). Será necessário disciplinar o ambiente escolar nos moldes militarizados.

Essas ações de militarização disciplinar estão direcionadas para a escola pública laica e gratuita, não especificamente para as escolas militares. Então, se houver investimentos efetivos para a manutenção da infraestrutura predial e equipamentos, além das práticas e recursos pedagógicos, a escola pública laica e gratuita oportunizará o acolhimento afetivo, emocional, social e pedagógico dos estudantes e da comunidade de entorno porque a escola é um organismo vivo, que se modifica e se transforma, conforme a dinâmica social, capaz de ensinar uma pessoa a exercer sua cidadania com dignidade e consciência (Martins, 2019).

Na estrutura neoliberal, o Estado⁸ assume posições mais restritivas e coercitivas, favorecendo suas ações para o fortalecimento do mercado capitalista, apesar de este ser um campo de disputa de classes. “A educação e, em instância micro, a escola, igualmente se constituem em meio à dialética das relações sociopolíticas estabelecidas entre os sujeitos” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 1).

O PECIM trata-se na prática da transferência da tutela da administração “político-pedagógica das escolas públicas em pleno funcionamento e inseridas no organograma das

⁷ Segundo o Banco Mundial, em seu documento *Governance and Development*, de 1992, a definição geral de governança é “o exercício da autoridade, controle, administração, poder de governo”. Precisando melhor, “é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento”, implicando ainda “a capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções”.

⁸ Historicamente não há incremento de políticas que atendam aos interesses dos trabalhadores se estes estão desmobilizados, desorganizados. A influência mútua entre Estado e movimentos organizados da sociedade é que determinará o modelo de política societal que ele produz. A efetiva democratização não se edifica pelo capitalismo, ao contrário, é “construção histórica dos trabalhadores” (Lima, 2008, p. 85).

secretarias de educação, financiadas e constituídas por verbas públicas, destinadas a educação, para a política-burocrática das corporações militares” (Santos; Alves, 2019, p. 3). E esse contexto de transferência de tutela que ficou denominada de militarização das escolas públicas. Até 2018, esse processo se dava pelos poderes executivos estaduais e articulavam-se descentralizadamente. Em 2019, o governo federal se tornou agente dessa política por meio do Decreto nº 9665/2019, criando as Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim).

As políticas sociais respondem às demandas da sociedade organizada. Então, em 2019, o governo federal implantou o PECIM e o estado de Mato Grosso do Sul, pioneiramente, assinou o termo de adesão para implantação de duas unidades escolares cívico-militares na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS. Essa parceria por adesão, dos estados e municípios, é realizada pelo interesse aos “benefícios materiais e/ou financeiros disponibilizados, pois, em sua maioria, apresentam dificuldades em manter suas redes, assim, compactuam com o processo estando de acordo ou não” (Martins, 2019, p. 693).

O outro fator que impulsionou ao Estado aceitar e implantar o programa foram os interesses políticos ou pelo menos um alinhamento ideológico partidário cujas perspectivas futuras são os votos eleitorais. Dessa forma a discussão versará sobre as escolas públicas que aderiram ao programa – (PECIM) e transformaram-se em ECIM na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

3.5 ESCOLA PÚBLICA CÍVICO-MILITAR (ECIM): REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

O governador do estado/MS inaugurou, no ano de 2021, a edificação da ECIM Prof. Alberto Elpídio Ferreira Dias⁹ (Professor Tito), com parceria do Corpo de Bombeiros do município de Campo Grande/MS, pelo Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim), objetivando o atendimento de 420 alunos, em tempo integral,

⁹ No dia 16 de março, foi publicada no *Diário Oficial do Estado* a Lei n.º 4.828, que dá o nome do educador à unidade escolar. Nascido em 27 de fevereiro de 1925, no Paraguai, Alberto Elpídio era casado com Zuleika de Oliveira Ferreira Dias, com quem teve sete filhos. Em 1945, foi graduado e licenciado em Contabilidade Geral e Contabilidade Comercial, pela Escola Técnica de Comércio Carlos de Carvalho. Exerceu a profissão de 1946 até o ano do seu falecimento, 2009. Foi professor da Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), da Escola Técnica de Comércio e do Colégio Osvaldo Cruz. O Professor Tito teve grande vocação para o magistério, demonstrando sempre ser uma pessoa amiga, leal, companheira, dedicada aos seus alunos e aos colegas de trabalho. Por isso, mereceu a justa homenagem (Bernardes *et al.*, 2022, p. 225).

oferecendo ensino nas modalidades do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio. A unidade escolar localiza-se no bairro Jardim Anache e essa região foi escolhida por sua “vulnerabilidade social marcada por violência, criminalidade, alcoolismo, drogas e tantos outros dramas sociais” (Ribeiro; Junior, 2022, p.1).

Figura 19 – Foto da Guarda de Honra na inauguração da escola em 02/08/2021



Fonte: SED/MS Vinícius Espíndola

Uma das diretrizes para a implantação do programa-PECIM, consiste na pesquisa/consulta a comunidade de entorno, sobre essa nova forma/modelo de gestão escolar em uma escola pública de ensino. Então a Secretaria de Educação/SED/MS, realizou a consulta pública à comunidade de entorno da unidade escolar, ECIM – EE Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito), e obteve 93% de aceitação/aprovação, para a implantação do programa (JÚNIOR, 2020).

A unidade escolar, por ser em tempo integral, servirá aos estudantes três refeições: café da manhã, almoço e lanche da tarde. De acordo com depoimento da secretária escolar, “por tratar-se de regiões carentes, a intenção é reforçar ainda mais a alimentação. Sabemos que muitos alunos vêm para a escola sem ter comido nada em casa” (Espíndola, 2019, p. 228).

No ano letivo de 2022, a escola matriculou 430 alunos com atendimento do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, no que tange à “disciplina, fundamentada no civismo e no amor à pátria, bem como na formação de cidadãos reflexivos, participativos e na solidariedade humana” (Espíndola, 2019, p. 226).

A escola realiza as ações do projeto Escola de Vencedores, que “prioriza a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes, de tal modo que possam vencer a circunstância de vulnerabilidade social” (Espíndola, 2019, p. 227). Para tanto, foi inserida na matriz curricular

a disciplina referente à atuação dos militares, com ações de disciplina ordem e civismo (Espíndola, 2019).

Figura 20 – Foto da Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)



Fonte: SED/MS Vinicius Espíndola – Acompanhamento da obra

O Projeto Valores na EECIM Prof. TITO objetiva alicerçar ações pedagógicas exitosas no sentido de resgatar nos alunos valores como: “respeito, disciplina, estudo, responsabilidade, convivência, colaboração, honestidade, solidariedade, preservação do ambiente e patrimônio público, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida na escola, família e comunidade” (Espíndola, 2019, p. 233). A unidade escolar oferece o Clube da Cidadania, ação que busca promover debates de temas relevantes, na ordem do dia. Em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realiza o Projeto Café Filosófico, conduzido pelos alunos da graduação de Filosofia inseridos no Iniciação à Docência (PIBID) (Espíndola, 2019).

A unidade escolar possui salas climatizadas, biblioteca, cantinho da leitura, sala de informática, cantina, dispensa, área de descanso, espaço de múltiplo uso e um palco, além de toda estrutura administrativa e banheiros, todos com acessibilidade. O prédio era uma obra inacabada, e o investimento foi de “R\$ 4,4 milhões, para a construção de 14 salas de aula, quadra de esportes coberta com arquibancada, totalizando 3,6 mil m² de área construída.” (Junior, 2022, p. 3).

A Escola Estadual Cívico-Militar Prof. Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito) praticou uma cerimônia de boas-vindas aos docentes, discentes e familiares para o início do ano letivo de 2023 (Figura 7).

Figura 21 – Foto da Cerimônia de Boas-vindas na Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)

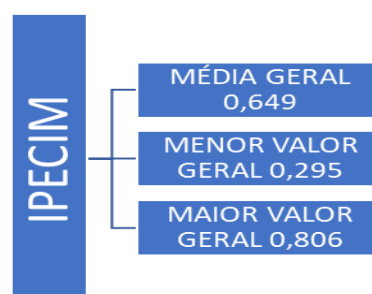


Fonte: [Acolhidas aos estudantes marcam volta às aulas nas escolas da Rede Estadual de Ensino – SED](#)

O secretário de Educação do Estado, Hélio Queiroz Daher, compareceu à cerimônia e fez a seguinte declaração: “Nada daria certo se não tivéssemos aqui na comunidade, pessoas que acreditassem na escola, por isso, pedi ao diretor Francisco Rojas para fazer um agradecimento especial àqueles que acreditam tanto na nossa Escola e deixam seus filhos aqui com a gente” (Júnior, 2023, p. 1).

A escola Cívico-Militar Prof. Tito foi considerada a melhor escola, dos últimos três anos, pois obteve o maior índice IPECIM (0,805) do Brasil, média realizada pelo MEC (Júnior, 2023), conforme a Figura 8.

Figura 22 – Nota do IPECIM da Escola Estadual Cívico-Militar Prof. Tito



O IPECIM “consiste em um método contínuo e sistemático de coleta de informações, segundo indicadores previamente escolhidos, de maneira a permitir a visualização de forma rápida e simples aos gestores” (Brasil, 2021). Esse índice específico baseado em três marcos cruciais para o sucesso do programa: o Desejado, o Atual e o Estratégico, conforme delineado no manual de diretrizes ECIM. Essa caracterização do planejamento educacional e dos resultados de aprendizagem nessas instituições de ensino se destaca rapidamente, embora siga uma dinâmica interna própria do programa (Brasil, 2021).

Esse índice IPECIM está ocultando a verdadeira realidade da qualidade do ensino nesse modelo de gestão das unidades ECIMs. O Colégio Militar de Campo Grande/MS, obteve como resultado do IDEB (2021) a pontuação 6,9, portanto, a maior nota do estado de Mato Grosso do Sul. Este resultado do Colégio Militar é bem diferenciado das escolas ECIM. As escolas cívico-militares é um simulacro dos Colégios Militares.

Analisando os resultados do IDEB (2021) da ECIM EE (Ecim) Marçal de Souza Tupã-Y em relação as outras escolas públicas da rede estadual, a pontuação está abaixo da média das outras escolas públicas, como segue nas Tabela 3:

Tabela. 3 – Notas Avaliação SAEB e IDEB (2021): ECIM Marçal de Souza Tupã-Y

Escola	Taxa de Aprovação / 2021				Nota - SAEB /2021		IDEB Escola	IDEB Rede Estadual
	6º	7º	8º	9º	Língua Portuguesa	Matemática		
EE (Ecim) Marçal de Souza Tupã-Y	-	97,4	98,3	100,0	249,97	262,09	5,1	5,2

Fonte: (BRASIL/INEP, 2022- Planilha de divulgação por Regiões/Anos Finais)

A EE (Ecim) Prof. Tito, a pontuação está um pouco acima da rede estadual, mas ainda muito abaixo da pontuação do IDEB (2021) do Colégio Militar de Campo Grande/MS, conforme indicado a seguir na Tabela 4:

Tabela. 4 – Notas Avaliação SAEB e IDEB (2021): ECIM Prof. Tito

Escola	Taxa de Aprovação / 2021				Nota - SAEB /2021		IDEB Escola	IDEB Rede Estadual
	6º	7º	8º	9º	Língua Portuguesa	Matemática		
EE (Ecim) Prof. Tito	-	97,4	98,1	98,1	272,42	280,11	5,8	5,2

Fonte: (BRASIL/INEP, 2022- Planilha de divulgação por Regiões/Anos Finais)

Com base na análise do IPCIM e o IDEB (2021), fica evidente que qualidade de ensino é questionável e não indica um avanço significativo que justificasse a mudança do modelo de gestão dessas unidades escolares. O interesse do governo estadual era a obtenção dos recursos financeiros para a construção e reforma das estruturas escolares, além dos interesses políticos. E assim, no ano de 2022, a EE (Ecim) Prof. Tito foi certificada em nível intermediário seguindo os parâmetros IPECIM (Figura 9).

Figura 23 – Foto da Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito), após a inauguração



Fonte: ECIM – Escola Estadual Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito). [Inauguração da Escola-Cívico Militar Professor Tito – \(bombeiros.ms.gov.br\)](https://bombeiros.ms.gov.br)

Para o início do ano letivo de 2020, os docentes civis e a equipe de militares das unidades ECIM — EE Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito) e a EE Marçal de Souza Tupã-Y passaram pela formação continuada, que foi realizada pela Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED) através do Núcleo das Escolas Cívico-Militar (NECIM). Esta formação realizou-se na instalação do Centro de Formação Dra. Mariluce Bittar (Júnior, 2020).

Durante o curso foi exemplificada a diferença na estrutura curricular em função da inclusão da disciplina chamada “Educação para a Cidadania”, voltada para o estudo do civismo e valorização de símbolos nacionais, entre outros, que será ministrada por professores com formação nas áreas de Sociologia, Filosofia ou História.

Os oficiais militares do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar são equipe de apoio e não entram em sala de aula, mas, participam como membros da equipe de gestão.

Na ocasião da formação, o Coronel da Polícia Militar, senhor Hudmax Evangelista Ortiz, explicou que “auxiliará como gestor na EECIM Marçal Souza, mencionou que a importância está na forma de conduzir a gestão educacional dos estudantes, a missão é trabalhar questão educacional, comportamental, hábitos saudáveis, positivos” (Júnior, 2020, p. 1) (Figura 10).

Figura 24 – Formação continuada, realizada pela Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED)



Fonte: Professores das Escolas Cívico-Militares realizam formação continuada – SED

Pela fala do Coronel da Polícia Militar: [...] “a missão é trabalhar questão educacional, comportamental” (Júnior, 2020, p.1), enfatiza que a gestão educacional na escola pública cívico-militar, possui uma formatação diferenciada de uma escola pública laica com viés democrático. A escola pública democrática privilegia processos formativos que estimulam nos alunos a criticidade das diferentes formas históricas de organização social, ressaltando os direitos humanos e a justiça social, garantidos inclusive na Constituição Federal/1988 (Abrúcio, 2018).

No entanto, essa nova forma /modelo de escola pública cívico-militar, trabalhará a disciplina que versa sobre o estudo do civismo e valorização de símbolos nacionais, que são formas de visão, missão e gestão comportamental, próprios da academia militar. Não se pode deixar de frisar que um processo educativo deve oportunizar aos estudantes o direito de serem sujeitos de sua própria formação, isto é: [...]” a participação e a democracia na escola são elementos fundamentais à efetivação do direito à educação e à

qualidade do ensino e essencial à formação de personalidades não autoritárias” (Abrúcio, 2018, p.50).

A Escola Estadual Marçal de Souza Tupã-Y, que tem a parceria com a Polícia Militar, terá a capacidade de atendimento de até 600 alunos: [...] “sendo responsável pelos estudantes matriculados nos ensinos Fundamental e Médio, e contaram com quase 80% de aprovação da comunidade no momento de consulta antes da adesão ao Programa” (Júnior, 2020, p.1).

Figura 11 – ECIM – Escola Estadual Marçal de Souza Tupã-Y



Fonte: ECIM – Escola Estadual Marçal de Souza Tupã-Y [EECIM Marçal de Souza Tupã Y recebe kit completo de uniforme – SED](#)

Essa unidade escolar, iniciou o ano letivo com 481 alunos matriculados no ensino em tempo integral, por meio do programa (Figura 12).

Figura 12 – Entrega do kit uniforme EECIM Marçal de Souza Tupã Y



Fonte: [EECIM Marçal de Souza Tupã Y recebe kit completo de uniforme – SED](#)

Essa foto, foi publicada no portal de notícias do Governo de Estado do Mato Grosso do Sul. Retrata a prática de entrega do Kit/uniforme, pelo Comandante Geral da Polícia Militar/MS, CEL Marcos Paulo Gimenez, que comentou aos estudantes: [...] “o

uniforme representa a segunda pele, dediquem-se, busquem conhecimento que a consequência será o sucesso, portanto o esforço será recompensado” (Júnior, 2022, p.1).

Figura 13- Entrega do Kit Uniforme, SED/MS



Fonte: [Reinaldo Azambuja recepciona alunos, entrega uniformes e kits e destaca reforço na merenda - MS Notícias \(msnoticias.com.br\)](https://msnoticias.com.br)

Essa foto, foi publicada no portal MS/ notícias do Governo de Estado do Mato Grosso do Sul, retratando a prática de entrega do Kit/uniforme, pelo Governador Reynaldo Azambuja e a Secretaria de Educação/SED/MS.

Na Figura 13, percebe-se uma desconcentração entre alunos e personalidades, sem a opressão comportamental de autoritarismo. Observa-se que o uniforme é de outra cor, na mesma rede estadual de ensino, sendo ambas as unidades escolares pertencentes à escola pública.

Com a redemocratização, a dinâmica social capitalista/ultraliberal provocou a modificação no modelo de gestão escolar, cujas estratégias e ação se concentram nos resultados e não o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse caso, o conceito que se refere o termo “gestão” é de acordo com os padrões do capital, na visão empresarial, para planejar e gerir melhores resultados. “Nesse ideário, tanto faz se estamos falando de uma escola pública, de um restaurante ou de uma loja de roupas” (Cássio, 2022, p. 82).

Nas escolas públicas cívico-militares, essa forma de gestão é uma tendência da implantação de um “autoritarismo híbrido, uma vez que uma lógica autoritária de escola está sendo constituída por mecanismos supostamente democráticos (Cunha; Lopes, 2022, p. 10).

Mesmo assim, contraditoriamente aos interesses econômicos, a escola pública democrática e laica ainda oportuniza um espaço de formação escolar com uma prática participativa e ativa dos alunos para que possam posicionar-se criticamente frente ao questionamento do autoritarismo e da desigualdade na sociedade brasileira. A formação educativa voltada para sujeitos autônomos e democráticos que gerará novos cidadãos. Isso se dá no chão e no interior das escolas durante o processo de escolarização (Abrúcio, 2018).

O fato motivador do governo aderir ao PECIM é o alto recurso financeiro que é investido para a reforma, manutenção e aquisição de equipamentos. Constatamos que a política educacional que agrega ao PECIM “é caracterizada por um regime de práticas que evidenciam uma lógica econômica neoliberal de gestão articulada às lógicas de centralização, hierarquia e disciplina demandadas por conservadores e militares” (Cunha; Lopes, 2022, p. 11).

A nova forma de gestão escolar está vinculada ao produtivismo, que retira a autonomia pedagógica das escolas. A militarização da educação vem agregada ao discurso da garantia do alto nível da gestão e da aprendizagem pelos aspectos da meritocracia (Martins, 2019). “A militarização da gestão educacional, em que se institui padronização do comportamento, apagamento de princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, rejeição do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Cunha; Lopes 2022, p. 11).

A crescente militarização das escolas públicas é inconstitucional por diversas perspectivas, inclusive em relação aos tratados internacionais assinados pelo Brasil, pois viola os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e da gestão democrática do ensino público (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 627).

A Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares argumentou que houve um índice de 80% de aprovação da população de entorno das escolas, garantindo uma aceitação do programa. Dessa maneira ocorreu nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022) a expansão do programa pelo Brasil, conforme diagnosticado em um estudo denominado “Panorama das Escolas Cívico-Militares que aderiram o PECIM em 2021, indicando que 42% das escolas relataram um aumento na procura por matrícula (Sena; Teixeira, 2022, p. 61) Figura 14.

Figura 25 – Localização das ECIM por Unidade da Federação do Brasil



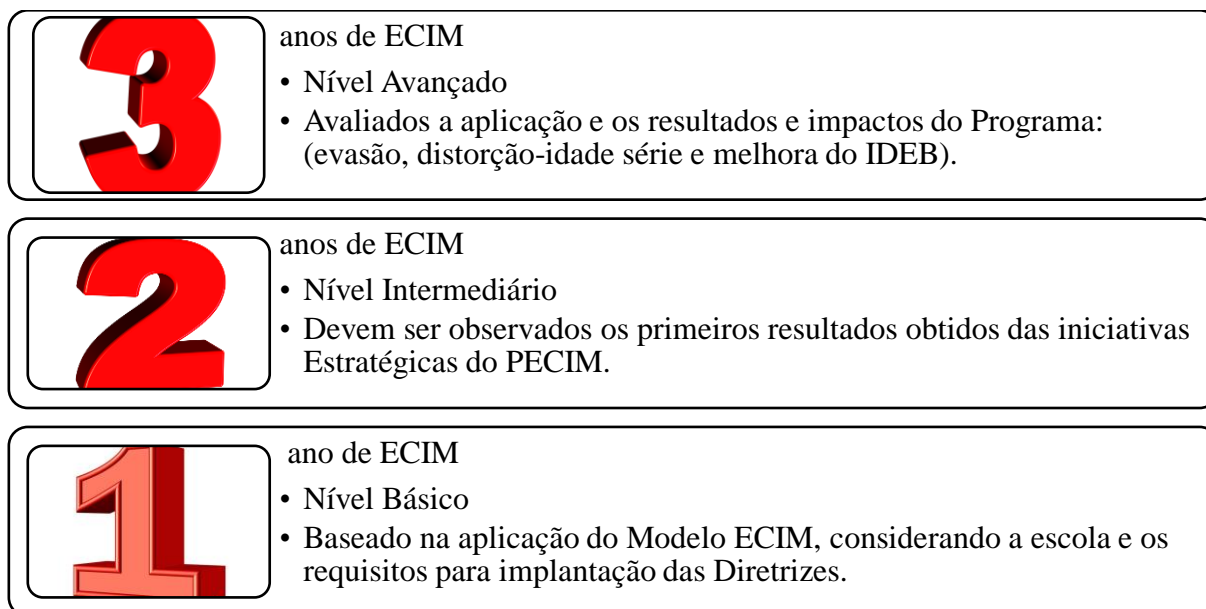
Fonte: Dados da DECIM/SEB/MEC - Monitoramento do PECIM

No mapa do Brasil, a região Centro-Oeste apresentou um quantitativo de 29 Escolas Cívico-Militares, sendo 18 estaduais e 11 municipais. O ano letivo, em 2023, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, começou com cerca de 180 mil estudantes nas 79 cidades do Estado/MS (Sena; Teixeira, 2022).

As escolas que aderiram ao programa – PECIM, são avaliadas e certificadas. A metodologia da certificação envolve os objetivos estratégicos e iniciativas estratégicas referente ao modelo da escola ECIM, estão contempladas as etapas: “a aplicação de questionários, realização de entrevistas e visitas in loco” (Oliveira, 2022, p. 66).

O processo de certificação requer o cumprimento dos dispositivos previstos nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, [...] “considerando as evidências identificadas quanto ao seu alcance. A certificação do PECIM considera os diferentes estágios de evolução das escolas e suas especificidades, de forma a avaliar e identificar o avanço em níveis distintos” (Oliveira, 2022, p. 373), descritos na Figura 15.

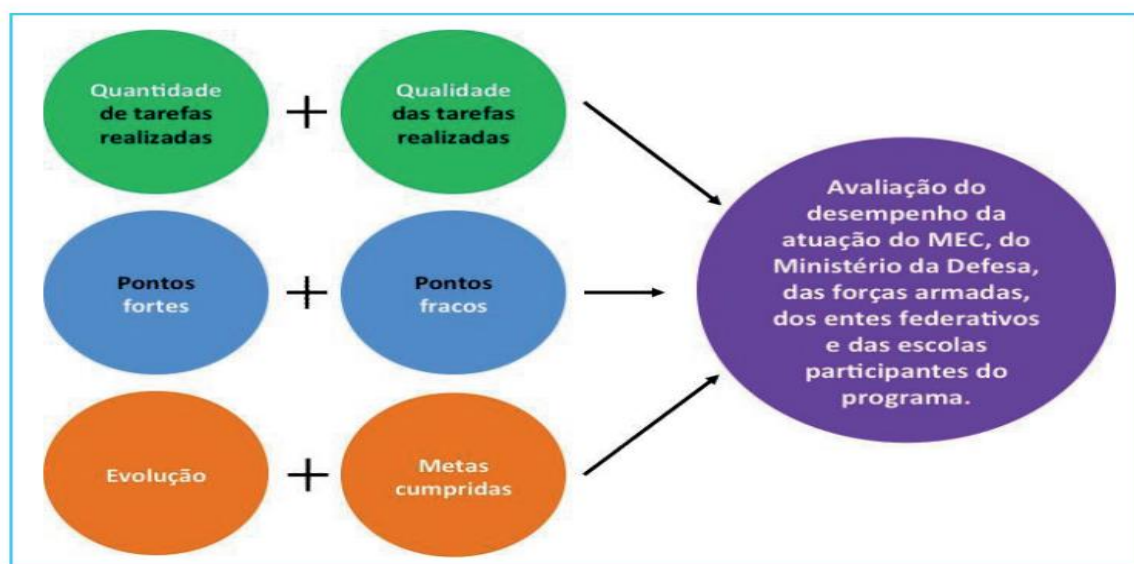
Figura 26 – Níveis de certificação do Modelo PECIM



Fonte: Dados do DECIM/SEB/MEC/ Monitoramento Pecim

A metodologia da avaliação de desempenho considera a caracterização do funcionamento sistêmico do PECIM. Essa dinâmica viabiliza a interação de todos que fazem parte deste processo. Os indicadores possibilitam a visualização das potencialidades e fragilidades. Para essa avaliação, o PECIM [...] “elaborou uma metodologia considerando a avaliação de desempenho. O objetivo é avaliar a gestão do ponto de vista de atuação de cada segmento envolvido no processo” (Brasil, 2021, p.36), conforme indica a Figura 16.

Figura 27 – Metodologia de Avaliação dos Resultados PECIM



Fonte: CGEE (2022)

Nessa sistemática de avaliação, com estrutura avaliativa voltado para os resultados, como o [...] “monitoramento, certificação, avaliação e boas práticas, formam um conjunto de ações para acompanhar o programa permitindo retificar ou ratificar a condução da política pública (Oliveira, Carneiro, Luz e Pinho, 2022, p.36).

Para Ianni (2007) a forma do estado exercer seu poder, na sociedade capitalista se expressa de [...] "uma forma abstrata, como um ato de vontade coletiva ou como a forma externa da sociedade civil, como a tal mão invisível" (Ianni, 2007, p. 32). O neoliberalismo impõe, através dos governos, a implantação de uma mesma forma de gerenciamento comportamental para conformar as pessoas estrategicamente para atender as condições do mercado, formando-as para a concorrência e empreendedorismo, para a prestação dos serviços públicos, e para a gestão escolar, como está sendo sugerido no Programa – (PECIM).

3.6 POLÍTICA NEOLIBERAL: PROGRAMA (PECIM)

A partir da década de 1990, com a Reforma Administrativa do Estado, as políticas públicas foram transformadas em mercadoria. Isso aconteceu por meio da desvalorização e ataque aos serviços públicos, “chamando a comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado “falido”; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 7).

O processo de reengenharia da Reforma do Estado possibilitou a implantação do gerencialismo como uma estratégia sobre a eficiência e eficácia produtiva, dinamizando o desempenho e os resultados, inclusive na área da educação pedagógica, onde os diretores escolares tornam-se gerentes escolares. “Gerentes são pragmáticos, precisam ser capazes e estratégicos, serão responsabilizados por aquilo que fazem, mas não importa como fazem, por isso a ênfase gerencialista maior recai sobre os resultados” (Shiroma, 2006, p.5).

A reconstrução neoliberal do Estado governamental e organizativo ajustou-se às novas condições de acumulação do capital, ocorrendo mudanças na subordinação progressiva das relações sociais ao Mercado, se estruturando por meio de programas e políticas públicas. A “projeção ideológica do neoliberalismo, é uma práxis política que se (retor) alimenta” (Puello-Socarrás, 2021, p. 43), especialmente ao nível individual que derivam das dinâmicas de exploração econômica, da alienação ideológica, que é o caso do indivíduo empreendedor:

[...] “empresário de si mesmo”, como protagonista social é uma via privilegiada para a destruição (destituição e desinstitucionalização) dos processos de socialização coletiva não capitalista. Especialmente aqueles de natureza comunal que, embora estejam hoje integrados e subordinados à lógica do Capital, ainda permanecem à margem de vários mecanismos de mercantilização total e, pelo momento, não têm sido completamente “funcionais” à acumulação capitalista. Ou, em outras palavras, formas sociais que politicamente existem como resistências de diferente ordem e organização, atual e potencial” (Puello-Socarrás, 2021, p. 44).

O projeto político e os programas de políticas neoliberais caracterizam a economia política, histórica e atual do capitalismo contemporâneo como continuidades e rupturas de consensos neoliberais, conforme o Tabela 5, a seguir.

Tabela 7 – Continuidades e rupturas de alguns “Consenso” neoliberais (1989-2001)

Níveis	Consenso Washington (1989)	Consenso Pós-Washington (1998)	Dissenso de Washington (2001)
Princípios Gerais Paradigmas estratégico de Desenvolvimento	Modelo de Economia de Mercado DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	Modelo de Economia Social de Mercado DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E INSTITUCIONAL	Modelo de Economia Social de Mercado DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO COM EQUIDADE SOCIAL
Matriz	<i>Acumulação de capital baseada e liderada pelo Mercado</i>		
Pressupostos	<i>Estabilização macroeconômica</i>		
Orientação	<i>Para ‘fora’</i>		
Princípios específicos	Desregulação Privatização Liberalização Descentralização Internacionalização Financeirização	Regulação progressiva Privatização competitiva Liberalização controlada Institucionalização público-privada Financeirização	Re-Regulação progressiva Privatização estratégica Liberalização controlada Descentralização público-privada Internacionalização acordada Financeirização
Programas de atuação Articulação institucional das políticas	1. Disciplina fiscal 2. Re-priorização do gasto público 3. Reforma Tributária 4. Taxas positivas de juros 5. Taxas de câmbio competitivas 6. Liberalização comercial 7. Inversão Estrangeira Direta 8. Privatização 9. Desregulação 10. Direitos de Propriedade	1. Controle à inflação 2. Controle ao Déficit Orçamentário 3. Promoção do Crescimento a Longo Prazo 4. Reforma Financeira 5. Concorrência Público-Privado via governo. 7. Maior efetividade dos Governos	1. Disciplina Fiscal regulamentada 2. Temperar expansões e contrações do mercado 3. Redes automáticas de proteção social 4. Escolas para os pobres 5. Reforma tributária progressivas 6. Oportunidades para a pequena empresa 7. Proteção dos direitos dos trabalhadores 8. Antidiscriminação 9. Sanear os mercados de terras 10. Serviços públicos ao serviço dos consumidores “10+1”. Reduzir o protecionismo dos países ricos

Fonte: Puello-Socarrás (2021;2016); Birdsall (2010); Williamson (1990;1993); Stiglitz (1998).

A matriz neoliberal pauta-se nas “privatizações e desregulações, afirmando políticas de resultados, que acompanhem a lógica do mercado” (Martins, 2019, p. 691). Contraditoriamente, a gestão democrática possui uma concepção balizada na valorização dos conselhos deliberativos, na elaboração de projetos pedagógicos e na efetiva participação da comunidade, institucionalizados pela Constituição Federal/1988 e a LDBEN 9.394/1996, que outorgam a gestão democrática para a educação pública (Martins, 2019).

Esse embate contraditório na política pública com viés neoliberal e/ou com a concepção democrática oportunizou a implantação das avaliações externas, objetivando o desempenho educacional por resultados, caracterizando uma tendência à “institucionalização das políticas neoliberais e uma crescente ressemantização produtivista dos significados constituintes da gestão democrática” (Martins, 2019, p. 691).

A materialização das avaliações externas (Saeb) como política pública voltada para os resultados da qualidade da educação iniciou-se na transição dos anos 1980 e durante a década dos anos de 1990, no governo FHC. No governo Lula, se deu a institucionalização da Prova Brasil, do Ideb, que visa avaliar os resultados da qualidade do ensino básico. Já o PAR é um planejamento estratégico que objetiva o gerenciamento de projetos e ações educacionais e seus recursos financeiros. Foi início dos anos 2000 que esses instrumentos estratégicos “foram disseminados de maneira mais intensa aos governos subnacionais, mais fortemente nos estados” (Bernardes *et al.*, 2022). E esse movimento neoconservador na área da educação, que vem desde os anos 1990, propiciou a institucionalização as parcerias com as instâncias militares (Martins, 2019).

No ano de 2008, a política econômica neoliberal, já na era do capital financeiro, ampliou seus “efeitos na desigualdade e injustiças por meio de um discurso do medo, do racismo” (Martins, 2019, p. 691) e a gestão de segurança pública encaminhou a militarização da vida, estabelecendo a ordem e o dever, aumentando a ideia do esgotamento da gestão pública e a eficiência da gestão liberal gerencial. Dessa forma, ocorreu o cenário propício da terceirização da gestão das redes públicas em colaboração com as instâncias militares e as secretarias de educação, compartilhando a administração financeira e pedagógica (Martins, 2019).

O modelo de “gestão compartilhada é uma prática política, contraditória em relação à prática democratizada. Responsabiliza a comunidade pelo fracasso e pelo abandono da escola. Não compartilhar o poder de decisão, mas, o poder de manutenção” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p.8). E foi com o discurso de uma gestão compartilhada que na campanha eleitoral de Jair Bolsonaro, em 2018, disseminou-se para a população brasileira a proposta do programa das

escolas cívico-militares como uma “expressão contemporânea desse movimento neoconservador, com vertente neoliberal” (Martins, 2019, p. 690). Além da argumentação da insegurança, do medo e da violência nas áreas urbanas e nas escolas (Martins, 2019).

O PECIM possui um manual de diretrizes organizacionais elaborado pelo MEC, definindo funções de direção escolar, secretaria escolar, divisão de ensino, divisão administrativa, corpo de monitores, nas suas unidades escolares. Existe também o oficial de gestão escolar, um assessor do diretor para assuntos concernente às áreas, gestão educacional, gestão didático-pedagógica e da gestão administrativa, terminologias que não fazem parte do cotidiano da escola pública democrática e, em virtude das dimensões continentais do Brasil e suas especificidades, as “Diretrizes buscaram atender à diversidade regional, porém se mantendo fiel à sua filosofia de trabalho” (Sena; Teixeira, 2022, p. 56), conforme a Figura 17 a seguir:

Figura 28 – Documentos Norteadores do Modelo de Escola Cívico-Militar do MEC



Fonte: Manual e Diretrizes das Escolas Cívico-Militares

Nas diretrizes do manual, na Seção II — Do Oficial de Gestão Escolar, art. 14, “O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2021, p. 14). Certamente, o oficial de gestão escolar almejará “espraiar-se pelo comum ou pelos mais públicos e plurais espaços deliberativos-pedagógicos para colocá-los em acordo ao modelo da caserna (Martins, 2019, p. 694).

A gestão administrativa abrange a gestão de recursos humanos como uma “tarefa longitudinal e integral, incluindo a utilização de tecnologias para a organização de tarefas para otimização do tempo e gerência de recursos, favorecendo a eficiência de seu emprego”, garantindo a formação continuada dos profissionais da ECIM, que pode ser ministrada pela Secretaria de Educação (Oliveira; Oliveira, 2022, p. 25).

A mudança de cultura se dá para a escola pública (cívico-militar) por um discurso embasado na ideologia técnico-burocrática, “orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Provocando mudanças na subjetividade dos educadores. Transformando o gestor em um motivador visionário” (Shiroma, 2006, p. 5). Na redefinição de papéis, surge o conceito de gestão gerencial, onde os indivíduos colaboram com suas opiniões, que “são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 7).

Essa estrutura organizacional é voltada para o atendimento de alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio, contudo, pode-se ampliar esse público “ao estabelecer que os gestores, professores e demais profissionais compõem o rol de pessoas que deverão estar submetidas a essa proposta” (Godoy; Fernandes, 2021 p. 208). A contradição se expõe no exercício do gestor “uma vez que os integrantes desse grupo são compostos por membros das forças de segurança pública, não são cidadãos civis” (Godoy; Fernandes, 2021 p. 208). Nesse processo, “a gestão assume o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 7).

Na escola militarizada, a tendência é que “esse modelo se expanda e ocupe espaços nas redes públicas, mas tal formação atingirá um número maior de cidadãos civis, que, certamente, ocuparão diferentes espaços na sociedade” (Alves; Toschi, 2019, p. 639).

A gestão escolar ao apropriar-se da concepção de gerencialismo, impôs uma nova forma de prática pedagógica, gerida pela equipe pedagógica e que esteja atrelada ao projeto político-pedagógico. O PPP estabelece o plano de desenvolvimento escolar, com metas a serem

cumpridas (Shiroma, 2006). O PPP do PECIM é norteado pelo marco desejado (metodologia utilizada na Ecim), marco atual (reflete o diagnóstico da unidade escolar) e o marco estratégico (representa o ideário para a unidade Ecim) (Brasil, 2020).

Na ECIM, o principal esforço dos militares monitores quanto ao eixo educacional são as “atividades cívicas, melhorias das taxas de abandono e evasão escolar, redução da violência escolar e melhoria na rotina escolar (Oliveira; Serra, 2022, p. 27).

O gerencialismo não modifica somente a organização escolar, mas impõe uma lógica para o funcionamento do sistema educacional. Altera a formação inicial e continuada dos docentes e dos profissionais da educação, que precisam se adequar às novas diretrizes da competitividade e constante monitoramento quanto ao seu desempenho e perfil de aceitação dessa nova cultura corporativa. Nessa nova perspectiva, o diretor escolar (gerente escolar) deve assumir a responsabilidade e o gerenciamento de captação e administração de recursos, sejam estes previsíveis ou não, para “gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos” (Shiroma, 2006, p. 10).

Com base nas argumentações e nas análises apresentadas nessa tese, passaremos na apresentação das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas públicas têm a função de formar cidadãos. Exercer a cidadania envolve o ato de votar ou ser votado, sendo um elemento crucial na estrutura de uma sociedade democrática. Este direito assegura a todos os cidadãos a participação ativa em discussões e decisões, meio do voto, participação do poder público, em conselhos formados pelas sociedades de estado = civil + política (GRAMISCI,2002)

Esse direito político e civil destaca-se por permitir que todos expressem suas intenções e interesses não se limitando apenas a demandas técnicas administrativas associadas ao poder público ou militar. A política é um processo coletivo que abarca os interesses das comunidades (Chauí, 2000).

Diversos verbos como discutir, observar, debater, protestar, colaborar, participar delineiam uma multiplicidade de ações capazes de provocar mudanças significativas ou transformações sociais completas, no exercício da cidadania. E as mudanças estruturais na sociedade capitalista, apresentam um desafio sociológico em função das crises recentes como a globalização e o neoliberalismo, conflitos políticos e econômicos (Mendonça, 2011).

Essa complexa estrutura social afetou a educação que interage diretamente com as relações sociais. No contexto da escola pública, há um cenário de sucateamento da infraestrutura, salas de aula superlotadas, precarização dos professores e dos profissionais da educação, além de baixos salários. O investimento em infraestrutura e pedagógica é escasso, refletindo nas políticas públicas que não têm sido suficientes para o enfrentamento dos desafios pertinentes a educação básica, caracterizando o abandono das políticas sociais com o incentivo do processo de privatização nas escolas (Severino, 2014).

A mudança na função original da escola pública tornou-se evidente, transformando-a em um ambiente de acolhimento para o desenvolvimento humano, aprendizagem universal, equidade e inclusão social. No entanto, essa mudança trouxe uma redução na oferta de conteúdo substancial, priorizando competências e habilidades para se adequar a um sistema de avaliação de desempenho. Como ressalta Jacomeli (2011), a escola é percebida como o principal instrumento ideológico para moldar mentalidades inculcar valores e unificar discursos fazendo com que as pessoas aceitem como algo natural a reestruturação do capitalismo globalizado, mesmo diante das disparidades econômicas, sociais e culturais. Ianni (2004) destacou a necessidade de a escola pública promover o desenvolvimento das competências intelectuais, assegurando o direito à semelhança e igualdade.

Essas considerações levam ao questionamento: - O Programa Escola Cívico-Militar assumiu, de fato, o compromisso com a gestão democrática do ensino público?

Não! Na prática do dia a dia escolar não assumiram a gestão democrática do ensino público. Utilizaram nos documentos como o Manual das Diretrizes do Programa - PECIM, assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP) a inclusão dos direitos a educação e da gestão democrática que estão regulamentados pela Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996). Mas, o desrespeito ao preceito constitucional é tão visível que existe no país uma crescente militarização das escolas públicas, a qual tem revelado sua inconstitucionalidade ao infringir o "direito à educação". Essa ação vai de encontro aos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, conforme preconizado na legislação vigente (Ximenes, Stuchi e Moreira, 2019).

A outra forma de não cumprir a gestão democrática nas ECIMs são os oficiais militares assumirem a direção escolar juntamente com o diretor civil, sem a realização de eleições para o provimento ao cargo. A organização do conselho de classe está composta entre civis e militares, cuja denominação de 'chefe', faz a alusão hierarquia da vida militar e não do cotidiano escolar, evidenciando contradição entre a liberdade de aprender e a obrigação de obedecer.

- Os gestores dessas unidades escolares que abrigam esse Programa- PECIM, levaram em conta o contexto social e convocaram a comunidade escolar e local para participar dos conselhos escolares?

A convocação da comunidade escolar ocorreu para a aprovação e aceitação pública da instalação do programa na unidade escolar selecionada. Mas, na maioria das convocações para uma reunião escolar não há comparecimento dos envolvidos na comunidade escolar. Sendo assim, a participação nos conselhos escolares também não é significativa pela comunidade escolar. E isso ocorre porque as escolas ECIMs estão localizadas em bairros periféricos e muitas famílias trabalham durante o dia e não comparecem nas escolas. E além do mais, na perspectiva gerencialista que o programa exerce na prática cotidiana, provocou a segregação entre os tomadores de decisão em relação aos que não possuem poder decisório, e estes ficam sem voz. Assim, a participação limita-se à execução de ações delineadas do engessamento do (PPP) concebido pelas diretrizes do programa e imposto para todos.

- Houve de maneira significativa, a ampliação do acesso à educação básica, nas unidades com o Programa PECIM?

Não! Em todo o país, houve aproximadamente 202 escolas ECIM implantadas durante o recorte temporal dessa tese. As unidades escolares que aderiram ao programa receberam cada

ano letivo o quantitativo de alunos designados pela Central de Matrícula da Secretaria de Estado de Educação-(SED), no caso do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em síntese a tentativa de aprimorar o ensino público pela disciplina militarizada transformou a escola em um simulacro dos Colégios Militares mascarando os resultados da qualidade de ensino pelo modelo de índice IPECIM. E isso se dá também pela reprodução uniformes, comportamentos e uma cultura organizacional da Guarda Militar e do Corpo de Bombeiros, desviando da finalidade escolar, assim como desviou literalmente da finalidade das corporações militares (Penna, 2018). Diante deste panorama, ao longo das análises dessa tese, suscitou-me uma outra questão: - Será que até o final do mandato presidencial a meta de instalar 206 escolas públicas no modelo ECIM se efetivará?

E assim com o término do mandato presidencial deste governo federal que instituiu o Decreto nº 10.004/2019 referente ao Programa das Escolas Cívico-Militares que ao longo de um mandato presidencial implantou 202 escolas, isso representa aproximadamente 0,15% de alunos de um montante total das 138 mil escolas públicas do Brasil. Isso significa que o quantitativo de alunos matriculados nesse programa- (PECIM), é muito pequeno.

Então, o Ministro da Educação Camilo Santana, informou a sociedade brasileira da revogação do programa pelo Decreto 11.611 de 19 julho de 2023.

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.

Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (DOU/2023).

O presidente Luís Inácio da Silva (2023 – 2026), revogou o decreto, mas apresentou uma saída política com a não proibição do funcionamento das unidades escolares já implantadas. Porém, deixou claro que o governo federal não irá mais financiar os recursos para a implantação de novas unidades e nem na manutenção das já instaladas. Determinou que os entes federados migrem as unidades escolares ECIM para as respectivas redes de ensino municipal ou estadual. O atual governo federal irá utilizar os recursos financeiros para a construção de novas políticas públicas para a rede de ensino público, como as Escolas de Tempo Integral.

A concepção de gestão presente no Programa Nacional das Escolas — Cívico Militares na Rede Estadual de Ensino de Mato do Sul, foi fundamentada nos conceitos da gestão gerencial

e gestão militar. com base nos princípios gerencialista; na centralização da gestão gerencial – o poder na pessoa centrado nas pessoas do diretor escolar, que tem o poder para fazer adaptações e as correções necessárias para subir os índices exigidos no padrão de qualidade indicado pela teoria da gestão gerencial desenvolvida no setor produtivo: a lógica da eficiência, eficácia e produtividade; do planejamento estratégico empresarial nas escolas e ações educacionais.

A organização da gestão militar, baseia-se no código de ética militar, que tem por função regulamentar as regras e sanções disciplinares, especificar os procedimentos administrativos. A hierarquização se faz presente nos procedimentos padronizados e burocráticos dos Programas PECIM ECIM.

REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, F. L. Os Barões da Federação. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 33, p. 165-183, ago. 1994. Disponível em: [SciELO - Brasil - Os barões da federação Os barões da federação](#). Acesso em: 24 abr. 2021.
- ABRÚCIO, F. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 41, p.67-86, 2007. Disponível em: [Edição comemorativa 5a prova.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 24 abr. 2021.
- ABRÚCIO, F. L.; GRIN Eduardo J.; FRANZESE, Cibele; SEGATTO, Catarina I.; COUTO, Cláudio G. Combate à Covid-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-669, jul./ago. 2020.
- ABRÚCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, 1997, 52p. ISSN: 0104-7078. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ABRÚCIO, F. L. Políticas Públicas: A Singularidade da Gestão Educacional. **FGV Executivo**, v. 17, n. 1, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/communi/bitstream/handle>. Acesso em: 2 junho. 2021.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 69-78.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A Militarização das Escolas Públicas: Uma Análise a partir das pesquisas da área de Educação no Brasil. **RBP AE**, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96283
- ALMEIDA, R. Bolsonaro Presidente. Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan.–abr. 2019.
- ALVES, M. FERREIRA, N. S.. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Debates & Polêmicas. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts>
- ARCE, A. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar em defesa do trabalho voluntário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008. Disponível em: [Página inicial | Cedes \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 15 maio 2021.

ARRETCHE, M. Trinta anos da Constituição de 1988: Razões para comemorar? *Novos Estudos. CEBRAP*, São Paulo, n. 3, p. 395-414, set.-dez. 2018. Disponível em: [*03_arretche_112_p394a415.indd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/j/spp/a/yrdb5VzhMD8wyrZDD). Acesso em: 11 ago. 2022.

ARRETCHE, M. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 02, p. 17-26, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/yrdb5VzhMD8wyrZDD>). Acesso em: 11 ago. 2022.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 1992, 144p.

ANDRIGUETTO J.H. GISI, M. L. Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional. *Revista Brasileira Política Administração Educação*, v. 38, n. 1, 2022, 20p. Disponível em: [daniela.lima,+RBPAAE_v_38_n_01_2022+-+ARTIGO+09_117220.pdf](https://www.scielo.br/j/spp/a/yrdb5VzhMD8wyrZDD). Acesso em: 3 agosto. 2022.

BASTOS, P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Rev. Econ. Contemp.*, núm. esp., 2017: elocation - e172129, p. 1-63. DOI: 10.1590/198055272129. Disponível em: SciELO - Brasil - Acesso em: 24 abr. 2022.

BARTHOLOMEI, M. E. E. Provisão ao Cargo do Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul. *Novas Edições Acadêmicas*, 2014. 144p. ISBN -10 363690729 - ISBN-13 978-3639690729

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1999-2014)**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BERNARDO, A. Entre infartos, falências e suicídios: os 30 anos de confisco da poupança. *BBC News Brasil*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2020. Disponível em: [Plano Collor: os 30 anos do confisco da poupança \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/bbcnews/brasil/2020/03/entre-infartos-falencias-e-suicidios-os-30-anos-de-confisco-da-poupanca-1734511200.shtml) Acesso em: 10 fevereiro 2022.

BERNARDES, R. S.; ROJAS, F. C. S.; SEIBOTH, L. G. O.; SANTOS, D.; NOLASCO, N. G. **A Experiência Vencedora da Escola Estadual Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito) – Escola de Vencedores: a trajetória de uma escola de vencedores, da busca ativa ao IPECIM 0,85**. BRASÍLIA: IBICT, 2022. p. 187-225.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado: poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses**. Campo Grande: EDUFMS, 2009. v. 2.

BELLE, H. B. de M. **Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás (CPMG), que tem por lema civismo e cidadania**. Universidade Pontifícia Católica (PUC). 2011.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização, Assessoria de Organização e Métodos, MOBRAL**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1973.

Disponível em: [MOBRAL ORIGEM EVOLUÇÃO.pdf](#)

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#)

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995**. Altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1995].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996b. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **UNDIME/CONSED**: Agenda da Aprendizagem. Brasília: UNDIME/CONSED, 2019a. Disponível em: [5ca6622bc9936.pdf \(consed.org.br\)](#). Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, edição 225, 21 nov. 2019b. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.971, de 27 de dezembro de 2019**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília, DF: Presidência da República, [2019c]. Disponível em: [L13971 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 173, 6 set. 2019d.

BRASIL. **Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). regulamenta que os policiais-militares e bombeiros-militares, possam atuar nas instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar. Brasília, DF: Presidência da República, [2019e]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019_07_24/dec009940.htm. Acesso em: 10 março. 2020.

BRASIL. **Manual da Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020, p-1-324.

BRASIL. **Portaria nº 1.071 de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. p. 1-8. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3408/portaria-mec-n-1.071>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Portaria nº 40 de 22 de janeiro de 2021. Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - ECIM nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 16, p. 99, 25 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 852, de 28 de outubro de 2021**, regulamenta a certificação das Escolas Cívicos- Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívicos-Militares – (PECIM). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 56, 29 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021**, regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM em 2022, visando à implantação das Escolas Cívico-Militares – Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 45, 25 nov. 2021.

BRASIL. Governo Federal certifica 43 escolas que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares. **Portal do Planalto (Gov.br)**. Brasília, 24 nov. 2021. Disponível em: Governo Federal certifica 43 escolas que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021**: Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: [Anuario_21final.pdf \(todospelaeducacao.org.br\)](https://www.todospelaeducacao.org.br/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (ibict). **Metodologia IPECIM**. 2021. Disponível em: [Resumo Metodologia IPECIM.pdf \(ibict.br\)](#). Acesso em: 23 maio. 2020.

BRASIL. **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados, relatos e experiências de pesquisadores, gestores escolares e educadores das Escolas-Cívico Militares**. Brasília: IBICT; INIB; MEC, 2022. ISBN 978-65-89167-39-6.

BRUNO, L. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 545-806, set-dez. 2011.

CANDIOTTO, C. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 199-216, 2002.

CODATO, A. N. Uma histórica política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 83-106, 2005. Disponível em: [Dossie_6_Adriano_Nervo_Codato_pdf.p65 \(scielo.br\)](#). Acesso em: 10 fev. 2022.

CORREA, L. A. História e Imprensa: A Divisão do Estado do Mato Grosso na Folha de S. Paulo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 12., Aquidauana, 2014. **Seção Mato Grosso do Sul**. Aquidauana: UFMS/CPAQ-Aquidauana-MS, p. 14. Evento: Democracias e Ditaduras no mundo contemporâneo.

COSTA, B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Revista Proposições**, v. 27, n. 1, p. 93-110, jan./abr. 2016. Disponível em: [Proposições_79.indb \(scielo.br\)](#). Acesso em: 10 fev. 2021

CUNHA, A. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 10 julho. 2021.

CURY, C. R. J. Dossiê do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, out.-dez. 2018, p. 870-889. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WvkSMZCkdNHgYDhp9WGnBNM/?lang=pt>.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP AE**, v. 22, n. 1. p. 41-67, Jan. /jun. 2006. Disponível em: [rsaraujo,+Revista+RBP AE_22-1_web_3.pdf](#). Acesso em: 27 setembro. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio> Acesso em: 22/03/2021.

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. C. B.; OLIVEIRA, J. F. Plano Nacional de Educação (2014-2024) - o uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação**

Política Pública Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio>. Acesso em: 22/03/2021.

ESPÍNDOLA, V. Governo do Estado entrega conjuntos de robótica para 116 unidades escolares. **Secretaria de Estado de Educação**, Campo Grande, 20 abr. 2022

ESPÍNDOLA, V. Com duas unidades em Campo Grande, MS adere ao Programa das Escolas Cívico-Militares do Governo Federal. **Secretaria de Estado de Educação**, Campo Grande, 27 set. 2019.

ESPÍNDOLA, A. **Governador, vice e secretários**. Publicado em 1 de janeiro de 2019. Disponível em: [Governador, vice e secretários – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](http://www.ms.gov.br). Acesso em: 24 abr. 2022.

FERNANDES, D. Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, v. 10/11, p. 7-32, 2008.

FERNANDES, F. **O que é revolução?** São Paulo: Brasiliense, 1981. 122p.

FERNANDES, D. **Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões práticas**. 2011, p.185 – 205. Disponível em: [Avaliação de programas e projetos educacionais. Das questões teóricas às questões das práticas.pdf \(ul.pt\)](#). Acesso em: 22/03/2021.

FERREIRA, T. S. H. A ruína do consenso: a política exterior do Brasil no governo Figueiredo (de 1979 a 1985). **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 49, n. 2, p. 119-136, 2006. Disponível em: [a07v49n2.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 22/05/2021.

FERREIRA JR. A. BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 76, v. 28, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>. Acesso em: 22/05/2022.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 22/03/2021.

GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 1998.

GERMANO, J. W. **O Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-0485-1

GIRELLI, L. S. Mídia e Clima Político: Uma análise da Atuação Midiática nos Golpes de 1964 e 2016 no Brasil. **Revista Sociais & Humanas**, v. 31, 2018.

GODOY, E. A; FERNANDES, M. D. E. Escolas Cívico-Militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 27, n. 54, p. 197-212, jul./dez.2021.

GOMES J. A. V. Assinatura do Termo de Cooperação de implementação de um sistema integrado de Busca Ativa escolar. **Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 07 fev. 2022. Disponível em: [Governo de MS, SED e MP implantam sistema integrado de Busca Ativa Escolar – SED](#). Acesso em: 24 abr. 2022.

GOMES J, A. V. **EE Cel. Lima de Figueredo recebe reforma nesta sexta feira (29) e entra no Programa de Escolas Cívico-Militares**. Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, 26 abr. 2022. Disponível em: [Governo de MS, SED e MP implantam sistema integrado de Busca Ativa Escolar – SED](#). Acesso em: 24 abr. 2022.

GOMES J, A. V. Professores das Escolas Cívico-Militares realizam formação continuada. **Secretaria de Estado de Educação**, Campo Grande, 28 fev. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Volume 6.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**. Companhia das Letras, 1995, p.632.

IANNI, O. **A Era da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, 256p.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 01, n. 1, jul./dez. 2011. Disponível em: [Collor a Lula.pdf](#). Acesso em: 22/03/2021.

JUREZ J. EECIM Marçal de Souza Tupã Y recebe Kit completo de uniforme. **Secretaria de Estado de Educação**, Campo Grande, 9 abr. 2022

JUREZ J. EECIM Alberto Elpídio Ferreira Dias, que obteve maior IPECIM do Brasil, recebe uniforme. **Secretaria de Estado de Educação**, Campo Grande, 1º abr. 2022. Disponível em [EECIM Alberto Elpídio Ferreira Dias, que obteve maior IPECIM do Brasil, recebe uniforme – SED](#). Acesso em: 24 abr. 2023.

KECK, M. E. **PT – A lógica da diferença: o partido dos trabalhadores na construção da democracia brasileira**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. pp. 37-63. ISBN: 978-85-7982-029-8. Disponível em: <http://books.scielo.org> . Acesso em: 22 mar. 2021.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. Evolução Histórica da Educação e da Escola no Brasil. **Revista Sociais & Humanas**, v. 33, n. 3, p. 187-199, 2020.

LACÉ, A. M. SANTOS, C. A. NOGUEIRA, D. X. P. Entre a Escola e o Quartel: A Negação do Direito à Educação. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 648-666, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96856. Acesso em: 22/03/2021.

LIBÂNEO, J.C. **O Sistema de organização e gestão da escola**.in: LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola – teoria e prática. 4ª edição Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A. B; PRADO, J. C; SHIMAMOTO, S. V. M. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; 2. São Paulo, 2011. **Anais [...].** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out.-dez. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176927

MARTINS, A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.94577.

MARTINS, M. F. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, 2016. DOI:[10.24280/ape.v1i2.89](https://doi.org/10.24280/ape.v1i2.89). Acesso em: 22/03/2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.204, de 05 de abril de 2019. Aprova as normas e os procedimentos para a elaboração do Plano Plurianual 2020-2023. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, Anexo XLI nº 9.878, p.1-2, 8 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.365, de 10 de junho de 2019 (LDO 2020). Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e para execução da lei orçamentária de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, n. 9.940, p. 3, 11 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Apresentação do PPA (220-2023)**. Campo Grande: Secretaria de Governo. 2022. Disponível em: <https://www.segov.ms.gov.br/apresentacao-do-ppa-2020-2023/> Acesso em: 24 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**: governo Reinaldo Azambuja. Campo Grande, MS, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Contrato de Gestão que entre asi celebram o Estado de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação**. Publicado em 10 de outubro de 2020. Disponível em: [CG-SED-2020.pdf \(segov.ms.gov.br\)](https://www.segov.ms.gov.br/cg-sed-2020.pdf) . Acesso em: 24 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Economia de MS**. Campo Grande, 7 fev. 2018. Disponível em: [Economia de MS – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul \(www.ms.gov.br\)](http://www.ms.gov.br) Acesso em: 24 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Entrevista Coletiva**: Balanço 8 anos Reinaldo Azambuja, Governador, 2023, 21p. Disponível em [ENTREVISTA-COLETIVA.pdf](https://www.ms.gov.br/entrevista-coletiva.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

MEDEIROS, I. L. P. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. Porto Alegre: EDUFGRS, 2006.

MENDONÇA, E. F. Dossiê: Militarização das Escolas Públicas no Brasil. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 594-611, set.-dez. 2019.

MOROSINI, M; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **O Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 2021, p. 174. ISBN 978-65-5868-992-8

MOTTA, T. C. A. **História de MS é marcada pela efervescência política e movimentos sociais**. Campo Grande: Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural, 2017. Disponível em: [História de MS é marcada pela efervescência política e movimentos sociais – SECC](#). Acesso em: 24 abr. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NOGUEIRA, J. G. **Educação Militar: uma leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares no Brasil (SCMB)**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, J. F. de.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. ISBN 978-87987-08-2. *E-book*.

OSVALDO J. Governo envia proposta da LOA com receita estimada em R\$ 18,47 bilhões. **Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 7 out. 2021. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/111836/governo-envia-proposta-da-loa-com-receita-estimada-em-r-18-47-bilhoes>. Acesso em: 24 abr. 2022.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição**. Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 79-88.

PERONI, V. M. V. A Gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 57-83.

PINHO, J. A. G. SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? Rio de Janeiro. **RAP**, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov.-dez. 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Accountability: já podemos traduzi-la para o português? Accountability: já podemos traduzi-la para o português?

PINHEIRO, D. C. PEREIRA, R. D. SABINO, G. F. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95957

PEREIRA B., L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: Mecanismos de Controle. **Lua Nova**, n. 4, 2004, 48p.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo Neoliberalismo: Arquitetônico Estatal no Capitalismo do Século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan.-abr. 2021.

QUADRADO, A. CARREIRA, D. NASCIMENTO, I. NASCIMENTO, M. I.. **Paulo Freire: Navegando na História da Educação Brasileira**. **HISTEDBR**, [S. l.], 2001. Disponível em: [Paulo Freire. Glossário. História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - Faculdade de Educação - UNICAMP](#). Acesso em: 22/03/2021.

RÊSES, E. S. PAULO, W. G. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 700-724, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96115.

RIBEIRO, C; JUNIOR, J. Governo do Estado entrega conjuntos de robótica para 116 unidades escolas da REE. **SED/MS**, Campo Grande, 2022. Disponível em: Governo do Estado entrega conjuntos de robótica para 116 unidades escolares da REE – SED

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V.F. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Revista de Economia e Sociologia**, v. 28, n. 2, p. 393–420, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/qMmsj7myGwszkK54T7PNDXH/abstract/?lang=pt#ModalHocite>.

RUBIN, P; RIBEIRO, A. C. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95997

SAMUELS, D. A Economia Política da Reforma Macroeconômica no Brasil, 1995-2022. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 4, 2, p. 805-835, 2003.

SANTOS, C. A. ALVES, M. F. MOCARZEL, M. MOEHLCECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBPAAE**, v. 35, p. 58,-591, maio/ago. 2019.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=p>.

SAVIANI, D. **As concepções Pedagógicas na história da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: [AS CONCEPES PEDAGGICAS NA HISTRIA DA EDUCAO BRASILEIRA \(usp.br\)](#). Acesso em: 22/03/2021.

SENA, A. J. A. TEIXEIRA, C. C. S. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: concepção e propósitos**. Brasília: IBICT, 2022. p. 43-68.

SILVA, E. B. MARQUES, A. C. O. A Barbárie Instituída e Institucionalizada: Retratos do Campo Brasileiro Pós-Golpe. **Revista Pegada**, v. 20, n. 1, p. 106-124, jan.-abr. 2019.

SILVA, M. G. RODRIGUES T. C. M. O populismo de direita no Brasil: Neoliberalismo e Autoritarismo no Governo Bolsonaro. **DOSSIÊ – O Populismo e a Construção Política do Povo**, p. 86-107, 2021. E-ISSN: 2176-6665

SILVA, J. V. **A divisão do Estado de Mato Grosso: uma visão histórica, 1892-1977**. Cuiabá: EDUFMT, 1996, 255p. Simpósio, ANPAE, 2011, p. 1-13. Disponível em: <http://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acessado em: 24 maio 2020.

SOUZA, A. R. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Ensaio: Avaliação Política Pública da Educação. Abr./junho. 2019. Disponível em: [SciELO - Brasil - As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira](#). Acesso em: 22/03/2021.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49, p. 15-22).

VIEIRA, E. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 9-48, nov. 2001.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 27-42

VIEIRA, E. **A República brasileira: 1951-2010**: de Getúlio a Lula. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2361-6.

YANAGUITA, A. I. As Políticas Educacionais no Brasil nos anos 1990. **Revista ANPAE**, p. 1-13, 2011. Disponível em: [0004.pdf \(anpae.org.br\)](#). Acesso em: 22/03/2021.

XIMENES, S. B. **Padrão de Qualidade do Ensino**: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica. 2014. 414 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96483.

UNESCO. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil, 2021**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022.