

GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS: ENTRE A MILITARIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO, QUAL O PROJETO DE FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES NA ATUALIDADE?¹

Viviane Merlim Moraes²

Resumo

O artigo articula o conceito de gestão democrática como forma de realizar a educação democrática para as juventudes no Brasil, analisando as leis de 2024: a Lei Complementar nº 1.398, que institui o Programa Escola Cívico-Militar em São Paulo, e a Lei nº 22.006, do Programa Parceiro da Escola. Ambas transferem recursos públicos a entes privados, reduzindo a autonomia da comunidade escolar. A partir de pesquisa de fontes primárias e revisão bibliográfica, conclui-se que São Paulo e Paraná apresentam processos semelhantes de implementação de políticas neoliberais na gestão das escolas públicas.

Palavras-Chave: Educação democrática; Gestão democrática; Militarização de escolas; Privatização de escolas; Comunidades educativas.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA PÚBLICA: ENTRE MILITARIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN, ¿CUÁL ES EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE LOS JÓVENES HOY?

Resumen

El artículo articula el concepto de gestión democrática como una forma de realizar la educación democrática para las juventudes en Brasil, analizando las leyes de 2024: la Ley Complementaria nº 1.398, que instituye el Programa Escuela Cívico-Militar en São Paulo, y la Ley nº 22.006, del Programa Socio Escolar. Ambas transfieren recursos públicos a entidades privadas, reduciendo la autonomía de la comunidad escolar. A partir de investigación en fuentes primarias y una revisión bibliográfica, se concluye que São Paulo y Paraná muestran procesos similares de implementación de políticas neoliberales en la gestión de las escuelas públicas.

Palabras clave: Educación democrática; Gestión democrática; Militarización de escuelas; Privatización de escuelas; Comunidades educativas.

DEMOCRATIC MANAGEMENT OF PUBLIC SCHOOLS: BETWEEN MILITARIZATION AND PRIVATIZATION, WHAT IS THE PROJECT FOR TRAINING YOUNG PEOPLE TODAY?

Abstract

The article articulates the concept of democratic management as a way to realize democratic education for youth in Brazil, analyzing the 2024 laws: Complementary Law No. 1,398, which establishes the Civic-Military School Program in São Paulo, and Law No. 22,006, of the School Partner Program. Both transfer public resources to private entities, reducing the autonomy of the school community. Based on primary source research and a bibliographic review, it concludes that São Paulo and Paraná show similar processes of neoliberal policy implementation in the management of public schools.

Keywords: Democratic education; Democratic management; Militarization of schools; Privatization of schools; Educational communities.

¹Artigo recebido em 26/07/2024. Primeira Avaliação em 08/09/2024. Segunda Avaliação em 15/09/2024.

Aprovado em 09/10/2024. Publicado em 05/12/2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i49.63856>.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: vivianemerlim@id.uff.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/249577608757329>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6499-0558>.

Introdução

O presente artigo é fruto da necessidade de estabelecer um diálogo com os estudantes da graduação matriculados na disciplina de Administração Educacional, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) sobre os desafios de se realizar uma gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Ao acompanharmos os debates sobre a gestão da educação no Brasil no primeiro semestre de 2024, a aprovação de duas leis em dois estados da federação nos chamou a atenção para processos diferentes, mas complementares, que vêm se constituindo como ameaças à educação democrática no Brasil, e, conseqüentemente, à formação das juventudes, intensificadas após o golpe civil-empresarial-midiático de 2016. São elas: a Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024, sancionada pelo governador do estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas (do Partido Republicanos), que instituiu o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo; e a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, publicada pelo governador do estado do Paraná, Ratinho Júnior (filiado ao PSD – Partido Social Democrático), que instituiu o Programa Parceiro da Escola.

Também, é importante situar que, neste texto, concebemos a gestão democrática como uma das formas pelas quais a educação democrática se materializa nas instituições. Fazemos referência às concepções de administração/gestão educacional (de forma mais ampla) e escolar (de forma mais restrita) para além dos métodos e técnicas transpostos da teoria da administração geral para as escolas (Paro, 2016). Defendemos a gestão como organização do trabalho político-pedagógico, que ouve e respeita a diversidade expressa em sua comunidade educativa (hooks³, 2022), para que o processo de formação humana se desenvolva em uma perspectiva omnilateral e crítica. As problematizações de Licínio Lima (2014) nos são caras, uma vez que o autor defende que só é possível promover uma gestão comprometida com a democracia a partir de três elementos:

³ bell hooks é o pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, autora e professora feminista e antirracista estadunidense, em homenagem à sua avó. É grafado em letra minúscula por um posicionamento adotado pela própria autora, que buscou romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O texto que ora se apresenta respeita a sua escolha.

eleição, colegialidade e participação nas decisões – e não somente na execução de tarefas, como é comum em muitos espaços.

Ao retomarmos algumas experiências de implementação de processos de gestão democrática na história da educação brasileira, é impossível não trazer à baila o período em que Paulo Freire foi secretário municipal de educação, em São Paulo, na ocasião em que Luiza Erundina foi prefeita da cidade, entre os anos de 1989 e 1992. Ao tomar posse, Paulo Freire escreveu uma carta aos profissionais da educação, apresentando sua proposta para a gestão da rede. Apesar de 35 anos nos separar do contexto em que foi escrita, a carta enuncia que o compromisso assumido pelo governo era com a construção de uma escola pública popular, assim definida:

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (SME/SP, 1989, p. 10).

Assim, é importante demarcar que são estes conceitos que balizarão as análises das leis recentemente aprovadas em São Paulo e no Paraná. Nas próximas seções explicitaremos como o debate sobre a militarização e a proposta de transferência da gestão de escolas públicas para entidades jurídicas de direito privado se contrapõem diretamente aos princípios da gestão democrática e de seus três principais elementos, citados no parágrafo anterior. As propostas também atuam diretamente no projeto de formação humana que se encontra em disputa na sociedade atual, corroborando para uma visão de formação das juventudes em uma perspectiva tecnicista e acrítica.

Para tanto, amparamo-nos em: i) pesquisa em fontes primárias, ou seja, na análise do texto da Lei Complementar nº 1.398/2024 e da Lei nº 22.006/2024, bem como em outras legislações federais que embasam o campo educacional brasileiro; ii) revisão bibliográfica sobre os temas que titulam o presente texto: militarização e privatização de escolas públicas, gestão democrática e formação das juventudes; e iii) textos de analistas, intérpretes ou críticos dos temas supracitados, que defendem a educação democrática.

Educação democrática e formação das juventudes

É importante conceituar o que concebemos como educação democrática, para então sermos coerentes ao afirmar que as legislações que compõem nosso objeto de análise se constituem como ameaças a ela. Em estudos anteriores, defendemos a importância da educação para e pela democracia por estar relacionada com a formação de indivíduos que respeitam integralmente os direitos humanos, os valores republicanos e democráticos, como igualdade na diferença, respeito à diversidade e cidadania (Souza *et al.*, 2024). Neste sentido, uma educação democrática pressupõe o envolvimento de toda a comunidade, solidariamente, na elaboração de princípios coletivos que combatam todas as formas de violências e opressões que estruturam a nossa sociedade e atingem de diferentes formas os diferentes sujeitos. Visa, em última instância, a transformação da própria sociedade.

Nossa ênfase, no presente artigo, recai sobre o impacto das legislações estaduais na formação dos jovens por entendermos que este grupo é o mais atingido pelo enorme abismo no qual se constitui a desigualdade em nosso país. Como nos valem da lente da interseccionalidade (Collins, 2022) para analisar os desafios que se apresentam aos membros das diferentes comunidades educativas para a consolidação da educação democrática, é fundamental compreender quem são os jovens brasileiros, quais são as questões sociais, políticas e culturais que os atravessam, para então considerar como estas juventudes (pessoas periféricas, negras, mulheres, LGBTIQAPN⁴) são impactadas de diferentes formas pelas políticas educacionais em curso.

Os jovens representam $\frac{1}{4}$ da população brasileira, cerca de 50 milhões de pessoas (Atlas das Juventudes, 2021). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), 61% dos jovens brasileiros são pessoas negras (pretas, 10% e pardas, 51%) e do sexo masculino. Quando analisamos dados dos diversos tipos de violência no Brasil, também é impossível dissociar os marcadores etários, dos de gênero e raça. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança (FBSP, 2024), quando abordarmos o abuso sexual, a maioria das vítimas são mulheres (88,2%), negras (52,2%) e têm até 13 anos de idade (61,6%). Quando

⁴ A sigla foi ampliada para abranger a diversidade da Comunidade. Refere-se, pois, às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias.

falamos sobre feminicídio, por exemplo, 63,6% das vítimas são negras e 71,1% têm entre 18 e 44 anos. Os homens negros são a maior parte das vítimas por morte violenta intencional (78%). Se pegarmos esse mesmo indicador pelo recorte etário, 70,3% dos casos dizem respeito às crianças negras e 85,4% aos adolescentes negros. No que se refere às taxas de homicídio doloso da população LGBTQIAPN+, estas aumentaram 41,7% em 2023 do que em relação ao ano anterior, atingindo, de forma predominante, a população jovem.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), mais de 700 mil pessoas morrem por suicídio todos os anos, sendo essa a quarta principal causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos no mundo. O Brasil apresentou um dos crescimentos mais relevantes: 43% entre 2010 e 2019 e 6% entre os anos de 2011 e 2022. A taxa de notificação por autolesão também aumentou significativamente no mesmo período, para a população entre 10 e 24 anos (29%) (FBSP, 2024, p. 51). Os dados ora apresentados corroboram nossa certeza que é fundamental considerarmos que existem juventudes, no plural, posto que não há uma forma única de ser e estar jovem. Essas formas vão dialogar com os espaços, tempos e grupos por onde estes sujeitos transitam, formando-os (Costa; Vianna, 2018, p. 21).

A radicalização político-ideológica que ocasionou e se agravou com o golpe de 2016 e, posteriormente com as eleições de 2018, intensificou a tensão entre o que é pertinente à esfera pública e à privada no Brasil. No campo educacional o cenário não foi diferente: instaurou-se uma ofensiva contra o trabalho docente e o currículo escolar, sobretudo no que é pertinente aos debates que envolvem gêneros e sexualidades, abordagens históricas sobre os momentos de autoritarismo e de supressão da democracia, e mesmo abordagens do campo das ciências naturais que imaginávamos como consensuadas, a exemplo da importância das vacinas e sobre a forma geóide do planeta Terra. Este movimento teve um impacto extremamente negativo sobre a formação das juventudes, que veem seu direito à educação cerceado, muitas vezes por agentes externos ao próprio sistema educacional.

Alguns autores defendem que esta ofensiva pode ser chamada de neoconservadora (Biroli; Machado; Vaggione, 2020), enquanto outros afirmam que ela é mesmo reacionária (Cunha, 2018), uma vez que retroage em direitos que já estavam assegurados e sobre os quais não havia mais discussão. Ao conferir

destaque aos vieses moral, sexual e religioso da educação, por meio da recusa à pluralidade ideológica e cultural das escolas, ganham força no fundamentalismo cristão e no neoliberalismo, como forma de promover a desresponsabilização do Estado para com a educação pública e a sua transferência aos empresários que atuam nesta área. Sob o argumento de que os entes privados são mais eficientes do que o Estado em termos do emprego de recursos humanos e financeiros, e mais competentes, pois conseguem basear o trabalho pedagógico nas orientações curriculares disponíveis, de forma “neutra”, sem desvios “políticos” em suas abordagens; a educação gerida pela iniciativa privada seria, portanto, menos custosa aos cofres públicos e apresentaria, conseqüentemente, melhores resultados à sociedade.

Em trabalhos anteriores abordamos algumas das principais ameaças à educação democrática na atualidade, a saber: a questão da educação domiciliar/escolarização doméstica/*homeschooling* (Moraes, 2021); a reforma do ensino médio (Moraes, 2024; Moraes e Carneiro, 2024); o ataque aos profissionais da educação e a determinados conteúdos escolares (Souza *et al.*, 2024) são alguns exemplos. Defendemos no presente artigo que militarização e privatização do ensino também se constituem como ameaças à educação democrática e são faces de uma mesma moeda, que, ao aniquilarem os esforços de implementação da gestão democrática nas escolas públicas, objetivam administrar as escolas com base em uma racionalidade mercantil, eficientista, hierárquica e moral.

Tais ameaças se alinhavam a um projeto de sociedade neoliberal que entende a educação como serviço e define com muita clareza o papel que cumpre a formação escolar nos países do sul global desde as reformas administrativas do Estado na década de 1990 (Biesta, 2012; Freitas, 2014; Leher e Lamarão, 2020). Em última instância, visam a precarização da formação destinada às juventudes brasileiras, sobretudo porque se destinam prioritariamente aos sujeitos que são vítimas cotidianas das diferentes violências e opressões. Neste sentido, não permitem que se avance na superação das desigualdades educacionais e tampouco das desigualdades sociais, mantendo os privilégios da pequena elite (nacional e internacional). Esse é o debate no qual iremos adentrar nas próximas páginas.

A proposta de militarização das escolas do estado de São Paulo

A eleição de um governo de extrema direita no pleito de 2018 trouxe consigo o compromisso de efetivar pautas que incidiam sobre os valores morais, cívicos e cristãos, que foram bem sintetizados no *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, mote da campanha do então presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL)⁵. Não é por acaso que o primeiro ato do governo no campo educacional tenha sido a difusão da ideia das escolas cívico-militares via decreto presidencial.

Compreendida pelo governo como forma de recuperar o ideal patriota e de formar alunos mais qualificados academicamente e disciplinados, o presidente, desde o segundo dia do seu mandato, mostrou-se empenhado em materializar tal proposta, com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Decreto nº 9.465/2019. Em seguida, promulgou o Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), fruto de uma parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Defesa, com a suposta finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio das escolas públicas, assim como a pacificação do ambiente escolar que estaria vitimizado pela violência, prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens. O formato propunha, grosso modo, que educadores civis fossem responsáveis pela parte pedagógica, enquanto a gestão administrativa passaria para os militares.

Cabe aqui delimitar que entendemos e utilizamos a expressão *militarização de escolas* como a transferência da gestão de escolas públicas para a corporação da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros Militar. Ou seja, refere-se

[...] às instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com os comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou processo de

⁵ Apesar de ter sido eleito pelo PSL em 2018, Jair Bolsonaro saiu do mesmo em 2019, permanecendo sem vinculações partidárias até 2021, quando filiou-se ao Partido Liberal – PL.

gestão compartilhada nas escolas municipais. Mais recentemente, em consonância com a adesão da sociedade a esse modelo, vai surgindo outra modalidade de militarização:- as secretarias municipais de educação têm adquirido pacotes educacionais (de empresas ou organizações não governamentais) de militarização das escolas públicas, que continuam geridas pelo município, mas utilizam um projeto militarizado (SANTOS *ET. AL.*, 2019, p. 585).

Por mais que o Ministério da Educação sob o governo do então presidente Bolsonaro quisesse aproximar este modelo do que existe nas escolas militares, sobretudo no que se refere aos pilares da hierarquia e disciplina da caserna, eles diferem em alguns pontos. O primeiro deles se refere ao fato de os colégios militares federais serem de responsabilidade direta do Ministério da Defesa e serem, inclusive, regidos por legislação própria; já os colégios militares estaduais da polícia militar e dos bombeiros militares são regidos por estas forças e também possuem legislação local próprias. Em ambas as situações, visam preparar para a carreira militar e sua forma de acesso é por meio de processo seletivo. Já as escolas militarizadas, ou cívico-militares, são escolas públicas municipais ou estaduais, que têm sua estrutura dividida da seguinte forma: a parte pedagógica da escola permanece com os educadores civis, mas a gestão administrativa da instituição passa a ser de responsabilidade dos militares. Assim, dentro da sala de aula, as escolas têm – pelo menos teoricamente – autonomia no projeto pedagógico, já que as aulas são dadas pelos professores da rede pública, que são servidores civis. No entanto, fora da sala de aula, militares da reserva atuam como monitores, disciplinando e padronizando (Foucault, 1987) o comportamento dos alunos, sobretudo dos jovens negros e periféricos, público majoritário destas escolas. Destaca-se a lógica que estrutura tal política, baseada em uma perspectiva de criminalização desses jovens, vistos como criminosos em potencial. Cabe-nos questionar a razão do modelo das escolas cívico-militares não ser adotado por escolas privadas destinadas à elite.

Concordamos com Alves e Tosche (2019, p. 635) quando afirmam que “A assunção desse modelo por parte do MEC representa um salto no processo de militarização das escolas públicas, uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país”. Os autores já citados, realizaram um estudo historicizando as escolas que seguiam o modelo de militarização em curso no país:

O modelo de gestão militar da escola com atuação das corporações militares estaduais antecede a 1998; no entanto, a transferência de escolas públicas estaduais, que estavam em funcionamento, para a gestão da PM é um fenômeno iniciado em Goiás, em 1998, quando o governo Marconi Perillo, criou e instalou um colégio militar, amparado numa lei de 1976, para oferecer educação exclusiva para os dependentes dos militares [...]. Esse processo de militarização se expandiu a partir dos anos 2010, ganhou adesão de outros estados da federação, e os dados indicam que o número de escolas militarizadas saltou de 93 em 2015, para 120 em 2018, espalhadas por, pelo menos, 22 estados [...]. Das 120 escolas militarizadas em 2018, quase metade pertence ao estado de Goiás, que possuía 55 escolas nesse modelo (ALVES; TOSCHE, 2019, p. 536).

Ao final do ano de 2021 havia, pelo PECIM, 127 escolas que atendiam cerca de 83 mil famílias, nos 26 estados brasileiros. Dados do final de 2022 apontavam significativo aumento, já com 202 escolas (Brasil, 2022): 39 unidades localizadas na região Norte; 26 na região Sul; 37 escolas no Nordeste; 46 no Sudeste; 54 no Sul. Essas escolas envolviam um montante de 1,5 mil militares e 359 municípios na lista de espera para a implantação da parceria.

Grosso modo, pode-se dizer que até o início do ano de 2023 havia dois modelos de escolas cívico-militares: o primeiro, que abrangia um maior número de escolas (aproximadamente 120) foi desenhado de maneira que o MEC e o Ministério da Defesa fornecessem o pessoal das forças armadas e os entes federados investissem nas escolas; no segundo modelo, o MEC repassava os recursos e os entes federados forneciam o pessoal, que poderia ser da polícia militar ou do corpo de bombeiros, da ativa ou da reserva (eram 90 escolas pelo PECIM). Por fim, havia ainda aproximadamente outras 600 escolas, que funcionavam ao arripio da lei, mantidas pelos entes federados, com seus próprios recursos (Brasil, 2022).

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), o Brasil possuía em 2022 o total de 178.346⁶ escolas de educação básica. O total das escolas implantadas no modelo representava, aproximadamente, 0,1% do total no país. Todavia, apesar de representarem uma parcela mínima das escolas públicas do país, em 2022, a verba prevista para o PECIM era de R\$64 milhões. O valor foi quase o dobro do montante listado para implantação do Novo Ensino Médio, que era de R\$33 milhões. De 2020 a 2022, a fatia do orçamento do MEC destinada ao programa mais do que triplicou.

⁶ Dados preliminares do Censo Escolar de 2023 atualizam esse número para 178.476 escolas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 18 de julho de 2024.

No primeiro ano de funcionamento, a verba era de R\$18 milhões. Segundo reportagem do Jornal Estadão (Marques, 2021), em 120 unidades que aderiram ao PECIM, os militares eram pagos com bônus de até R\$9 mil para exercer atividades de gestão, monitoria ou assessoria.

Cabe ressaltar que mesmo com o início de um novo governo de Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023, nada se alterou nos primeiros seis meses do novo mandato. Somente no dia 10 de julho foi publicado o Ofício Circular nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, que versava sobre o encerramento das atividades do PECIM, com a desmobilização dos militares envolvidos no programa para o próximo ano. Na ocasião, pelo menos 19 estados informaram ter a intenção de manter ou readequar os modelos em curso, enquanto outros 7 não se pronunciaram em um primeiro momento. Apenas Alagoas disse que encerraria de imediato o programa. Cabe destacar que o ofício circular não foi assinado pelo Ministério da Defesa, apenas pelo MEC. A argumentação do Ministério da Defesa, à época, foi que o responsável pela política pública educacional era o MEC. Destaca-se o fato de que, em muitos estados, a gestão das escolas era feita em parceria com a polícia militar e com o corpo de bombeiros. Dessa forma, a desmobilização de pessoal militar, tal como constava no referido ofício, não dizia respeito à União, mas aos estados.

É de extrema importância destacar, neste debate, que o modelo cívico-militar não está em conformidade com a legislação educacional vigente⁷, que não prevê, em nenhuma lei, a atuação de militares nas escolas. O ofício enviado pelo MEC às secretarias foi um primeiro passo para a desmobilização do modelo, que a ele seguiu a publicação do Decreto nº 11.611/2023, que revogou o Decreto nº 10.004/2019, que havia instituído o PECIM. Era necessário, porém, que se tomasse outras medidas para garantir a universalidade da educação pública e coibir que estados e municípios seguissem implementando esse regime nas suas redes de escolas, uma vez que colidem frontalmente com o caráter plural afirmado no artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e em toda a legislação educacional subsequente. Estas medidas, contudo, não foram tomadas até o presente momento. Concordamos com Carneiro (2023), quando afirma que:

⁷ Erasto Fortes Mendonça (2019) explicita bem a discussão sobre o amparo legal em seu artigo.

Afinal, a escola pública, por seu caráter universal, não deve ser aprisionada na cultura de uma única corporação, civil ou militar, sob pena de deixar de ser uma instituição democrática para se tornar uma instituição autocrática: impor ao conjunto de sua comunidade educacional princípios e valores que não são universais, mas restritos a uma corporação específica, logo, diretrizes que nem todos devem, querem ou pretendem interiorizar como padrão.

No cenário que delineamos é relevante trazer a figura da ABEMIL (Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar) ao debate. Fundada em 2019, é uma instituição jurídica de direito privado, cujo objetivo maior é oferecer “[...] a Orientação Técnica para as Escolas Públicas e Privadas na Implantação de Escolas Cívico Militares pelo país”, e que se define da seguinte forma em sua página eletrônica: “[...] a ABEMIL é a concretização de um sonho do Capitão Davi Lima Sousa, que sempre idealizou uma educação baseada no apreço aos valores da família e o respeito à pátria e a seus mais caros símbolos” (ABEMIL, 2024). Coloca-se, pois, como uma entidade privada que fornece conhecimento técnico para a organização do projeto das escolas cívico-militares, além de pessoal “qualificado” aos municípios para implementar tais escolas. Ratifica-se nossa tese de que a militarização de escolas públicas também é uma forma de privatização, uma vez que transfere recursos públicos para entes de direito privado.

Assim, chegamos ao cenário que nos propomos a analisar no ano de 2024. A Lei Complementar nº 1.398, publicada em 28 de maio de 2024, em seu artigo 1º, instituiu “o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo para as escolas públicas estaduais e municipais da Rede de Ensino de Educação Básica” (ALESP, 2024). Na sequência do texto, o parágrafo 4º traz a responsabilidade pela formulação das atividades extracurriculares das escolas cívico-militares para a Secretaria da Educação do Estado (SEE) em articulação com a Secretaria Estadual da Segurança Pública (SESP), para em um segundo momento enunciar o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação (SME) e, por último, das equipes das próprias escolas. Tais atividades devem, segundo a lei, articular dois princípios: “1 - valores cidadãos, como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito; 2 - habilidades que preparem o aluno para o exercício consciente da cidadania” (ALESP, 2024).

O legislador segue trazendo definições sobre a escola cívico-militar e o programa no artigo 2º. Cabe destacar que definem o programa das escolas

cívico-militares como “[...] conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada no ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, por meio de um modelo de gestão de excelência nas áreas pedagógica e administrativa e de desempenho de atividades cívico-militares” (ALESP, 2024). Destarte a todas as críticas de renomados estudiosos do campo educacional, o legislador reafirma que o modelo proposto é capaz de fomentar a excelência nas escolas que a ele aderirem, assim como minimizar a violência no espaço escolar (artigo 3º). Citamos como fonte de referência para compreender os fundamentos das críticas o dossiê *Militarização das escolas públicas no Brasil*⁸, elaborado pela Revista Brasileira de Política e Administração da Educação com a participação de diversos pesquisadores e com relatos de experiências em todo o território nacional, em 2019.

Desconsidera-se ainda a legislação brasileira que avança no sentido de regulamentar o que seria a gestão democrática do ensino público, especificamente o já citado artigo 206 da CF de 1988; os artigos 2º e 9º, bem como a meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), e os debates em torno do novo plano, para o próximo decênio; bem como as alterações recentes da LDBEN vigente, especificamente as impetradas pela Lei nº 14.644/2023, que alterou o artigo 14, estabelecendo princípios para a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino, por meio de “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 2023).

Cabe um breve parêntese para falar das discussões atuais no campo legal sobre a gestão democrática. Em janeiro de 2024 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o objetivo de debater o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. No documento que dele resultou havia um eixo dedicado ao debate sobre a gestão democrática (Eixo IV – Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão). Tal documento deu origem ao Projeto de Lei nº 2.614/2024, que traz como

⁸ Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - v.35, n.3 (set./dez. 2019). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaae/issue/view/3872>. Acesso em 21 de julho de 2024.

objetivo 17 “Assegurar a participação social no planejamento e na gestão educacional”. Por sua vez, o referido objetivo se desdobra em 3 metas, a saber:

META 17a. Assegurar que todos os diretores escolares sejam selecionados com base em critérios técnicos e em consulta à comunidade escolar.

META 17b. Assegurar que todas as escolas públicas da educação básica tenham conselhos escolares instituídos e em funcionamento, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

META 17c. Assegurar que todos os entes federativos tenham fóruns de educação como instâncias permanentes de participação social, instituídos por lei e em funcionamento (BRASIL, 2024).

As metas acima transcritas, por sua vez, trazem 9 (nove) estratégias, que intentam materializar a perspectiva da gestão democrática por meio da organização do regime de colaboração entre os entes federados, com uma política e com diretrizes nacionais de qualidade da gestão escolar, com o reforço às instâncias colegiadas (intra e extraescolares), e a mecanismos participativos e de consulta à comunidade para a escolha dos diretores. Contudo, houve um interregno entre o fim da vigência do PNE de 2014 e a aprovação de um novo. O documento de 2014 encerrou sua vigência no dia 25/06/2024. O MEC protocolou o PL 2.614 no dia 26/06/2024 na Câmara dos Deputados, sabendo que o mesmo ainda precisa ser discutido e aprovado. Desta forma, outro projeto de lei - o PL nº 5.665/2023 - foi aprovado, prorrogando as metas pertinentes ao decênio 2014-2024 até 31/12/2025.

Ressalta-se que nenhuma das legislações que ora citamos sequer mencionam a possibilidade da existência de escolas com padrões disciplinares e hierárquicos rígidos, tal como os das escolas cívico-militares.

É importante retomarmos o artigo 3º da lei apresentada pelo governo de Tarcísio de Freitas, no qual são apresentados os objetivos do Programa. Além de mencionar o cumprimento das metas previstas em seu Plano Estadual de Educação (PEE), reafirma a melhoria da qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem, mediante o desenvolvimento de um “ambiente escolar adequado” (inciso III); que combata a violência (inciso IV); garanta uma “gestão de excelência” (inciso V) com enfrentamento das causas da repetência e do abandono (inciso IX); estimule a promoção dos direitos humanos e do civismo” (inciso VI) bem como colabore para “a formação humana e cívica” (inciso VIII); e estimule a integração da comunidade escolar (inciso VII). É importante observar que toda a vez

que a legislação traz os direitos humanos ou qualquer debate que se aproxime do campo da educação democrática, imediatamente ela é delimitada pela perspectiva do civismo, que circunscreve os valores patrióticos e nos remete ao lema bolsonarista que apresentamos anteriormente.

O artigo 4º, ao apresentar as diretrizes do programa paulista, reproduz o que previa o extinto PECIM, formalizando a separação entre a gestão do trabalho escolar – a cargo da Secretaria da Educação do Estado (SEE) ou da Secretaria Municipal de Educação (SME) – da gestão das atividades extracurriculares, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual da Segurança Pública (SESP). Mais adiante, o artigo 10 explicita melhor como se efetiva tal distinção de tarefas, ao apresentar a composição das equipes gestoras das escolas, a ser subdividida entre:

I - Núcleo civil, responsável pela gestão pedagógica e administrativa, composto por Diretor da Unidade de Ensino e por designados para funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional, observada a legislação vigente e o módulo da unidade escolar definida em ato do Secretário de Educação;

II - Núcleo militar, responsável pelo acompanhamento da organização e da segurança escolar e pelo desempenho de atividades extracurriculares de natureza cívico-militar, composto de monitores, obrigatoriamente policiais-militares da reserva do Estado de São Paulo, subordinados administrativamente ao Diretor da Unidade de Ensino (ALESP, 2024).

No que se refere aos profissionais que deverão compor o núcleo II, é evidente que não se tratam de profissionais com formação no magistério ou no campo educacional, de forma geral. Tratam-se de policiais militares aposentados, escolhidos não sabemos com base em quais critérios, que receberão outro salário – que sairá da rubrica da manutenção e do desenvolvimento de ensino – para ocupar tais cargos. A justificativa para o uso de tal recurso se fundamenta na ideia de minimizar a violência no espaço escolar, por meio das máximas militares da hierarquia, pautada em critérios de antiguidade, por exemplo, e da disciplina, que se estabelece a partir da relação de mando e submissão.

Paro (2016, p. 33) afirma que se no cotidiano da escola as relações estão pautadas em uma lógica verticalizada, atravessada pelo autoritarismo que estrutura a divisão dos trabalhadores e demais sujeitos que a compõem, não é possível se esperar que a comunidade participe efetivamente de todo o processo educativo, desde seu planejamento até sua execução. Quando falamos de formação das juventudes em um viés democrático, com respeito aos direitos humanos e à

diversidade, é impossível conjugar os debates sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo com a padronização expressa, por exemplo, pelos uniformes das escolas cívico-militares e a violência que se constitui para os corpos que divergem do padrão social imposto. Outro aspecto que merece destaque, diz respeito aos exercícios de ordem unida, que partem da lógica do adestramento físico e da padronização dos movimentos.

Ao abordar as competências das unidades escolares aderentes ao programa, traz apenas no inciso VI uma prerrogativa que nos é fundamental: “[...] VI - observar os princípios éticos de respeito aos direitos humanos, a proteção à dignidade humana, o zelo pelos direitos fundamentais de toda a comunidade escolar e o respeito à diversidade”. Questionamo-nos, pois, como poderiam ser cumpridos estes princípios quando enunciados por um governo que autoriza sua polícia a agir com truculência contra estudantes, adolescentes e jovens, ainda no momento de apresentação do projeto da lei, em cenas como as que tiveram palco na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no dia 21 de maio de 2024 (G1, 2024). É importante destacar que tal ato contradiz o princípio da participação, caro à consolidação da gestão democrática, e fundamental à formação crítica das juventudes.

Por fim, um último aspecto que colocamos em relevo na análise do texto da lei complementar se refere aos critérios que serão validados para adesão de unidades escolares no programa. O artigo 8º os explicita, trazendo como elemento principal a aprovação da comunidade, por meio de consulta pública com maioria absoluta de seus integrantes. Além dele constam alguns índices, como vulnerabilidade social, fluxo e rendimento escolar. Uma vez parte do projeto, as escolas e o programa passarão por avaliações anuais no que se refere às atividades pertinentes à gestão pedagógica e de gestão administrativa (conforme consta no artigo 14). Sobre esta questão cabe lembrar do conceito de comunidade no qual nos inspiramos para definir a educação democrática, baseado na pedagogia crítica de bell hooks.

Para além do arranjo burocrático de definir a comunidade como mera justaposição de cada um dos segmentos que compõem a escola – profissionais da educação, famílias e estudantes – a autora estadunidense pauta sua conceituação nas relações de confiança e na redistribuição do poder entre seus sujeitos, por meio do trabalho coletivo e dialógico. Neste sentido, não é o consenso, mas o dissenso, a

possibilidade de discordância entre os sujeitos que alinhava e tece os fios que unem uma comunidade. bell hooks (2022) cunha o termo “comunidades de aprendizagem”. No entanto, preferimos utilizar “comunidades educativas”, por englobar espaços escolares e não-escolares e por não situarem a relação educativa apenas na aprendizagem, apagando o trabalho de mediação docente desta via dialética.

Concordamos com diversas críticas que reafirmam a impossibilidade de viabilizar a participação da comunidade, no sentido radical da palavra participação, com a proposta das escolas cívico-militares. Além dos princípios militares da hierarquia e da disciplina já citados – que reforçam a lógica de controle dos corpos, sobretudo dos corpos periféricos e negros, criminalizando-os – há também a dificuldade de separar na prática a estrutura da gestão, cindindo-a em seus aspectos pedagógico e administrativo. Há um debate que atravessa décadas e que se coloca em torno da impossibilidade de separar a educação da instrução, ou seja, o caráter político e técnico desta área. Além de se pautar no argumento que critica a divisão social do trabalho na sociedade capitalista que se reflete na divisão do trabalho e da organização da escola, também ajudou a reformular o próprio campo da pedagogia, ao suprimir as habilitações de seu currículo, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Outro elemento da crítica diz respeito à burocratização da escola quando há uma separação entre os aspectos pedagógicos e administrativos, que implicam sempre em uma supervalorização do que é exógeno sobre as reais demandas que emergem da comunidade educativa (Moraes, 2023).

Ainda sobre a separação da gestão entre os núcleos civil e militar das escolas cívico-militares, acreditamos que a própria adesão ao programa já transforma os espaços democráticos até então existentes (conselho escolar, grêmio estudantil, reuniões de planejamento, por exemplo) e a perspectiva de participação plena, posto que alguns espaços são interditados para determinados grupos. Alves e Tosche (2019, p. 643), em estudo anterior, afirmaram que não há comprovação da possibilidade de tal separação a partir de análises de contextos semelhantes, mas a realidade tendia a ratificar a impossibilidade de “[...] isolar a gestão do modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública”.

O Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria dos Direitos do Cidadão, entrou com uma representação junto a Procuradoria Geral da República,

em junho de 2024, a fim que se analise a inconstitucionalidade do projeto. Como afirmamos anteriormente, não há base na legislação educacional brasileira que dê suporte a tal iniciativa e, ainda, os objetivos declarados para a assunção de tal modelo colidem diretamente com os princípios legais e com a perspectiva democrática na qual se assenta a educação brasileira. Segundo o jornal Metrôpoles (Moreira, 2024), o procurador responsável pela representação argumentou que o projeto, além de ferir o princípio constitucional da pluralidade de ideias, não se baseia em qualquer evidência científica que ateste a melhora na qualidade de ensino e de comportamento dos alunos após a implementação do modelo cívico-militar. No mês de agosto, o Tribunal de Justiça do estado de São Paulo (TJ-SP) suspendeu o Programa até que a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 7662, em tramitação no Supremo Tribunal Federal (STF), seja julgada. Cabe acompanharmos tal imbróglio.

O mesmo veículo de informação, em edição posterior (Bernardo; Resk, 2024), também informou sobre os valores arrecadados por associações de direito privado, a saber:

[...] a Abemil tem assinado contratos milionários de parceria com prefeituras, sem licitação, para viabilizar a criação de escolas cívico-militares em redes municipais de ensino. Em cinco anos, a entidade criada durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), em um escritório na Asa Norte, em Brasília, já faturou R\$11 milhões com o modelo.

Este dado reforça nossas afirmações iniciais: mais do que uma proposta – infundada – para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e para a diminuição da violência, o programa das escolas cívico-militares se pauta em uma parceria público-privada que tem como interesse a transferência de recursos públicos para o setor privado. Debate este tão antigo na história da educação brasileira, que remonta às disputas em torno da elaboração da primeira LDBEN (Lei nº 4.024/1961), mas que segue extremamente atual e ainda mais renovado com a emergência das políticas neoliberais e com o avanço dos grupos reacionários no contexto nacional e internacional. Seguiremos com esta análise no próximo subitem.

O conceito de parceria vigente no estado do Paraná

Menos de um mês depois, agora na região sul do país, um novo ataque à educação democrática foi deferido por um outro estado, cujo governador se encontra alinhado aos debates do campo conservador e reacionário. Após a aprovação pela ALEP (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná) o governador Ratinho Júnior sancionou a Lei nº 22.006, no dia 4 de junho de 2024, que institui o Programa Parceiro da Escola, com o objetivo de permitir a celebração de contratos “[...] com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares” (ALEP, 2024).

Algumas palavras e expressões se repetem na legislação do estado de São Paulo e na do Paraná: *qualidade*, *excelência*, *consulta à comunidade* e *gestão técnica*, são exemplos. Já discutimos sob alguns aspectos a questão da comunidade e da separação da gestão em seus aspectos técnicos e políticos. Começaremos, pois, pelas palavras qualidade e excelência.

Somente muito recentemente, após a redemocratização do país nos anos de 1980, a educação foi estabelecida como direito público subjetivo. Definida no artigo 208 da CF de 1988, é entendido como a faculdade que tem o cidadão ou grupo de exigir do Estado o cumprimento de seus deveres. Deu-se, finalmente, a ampliação do direito a parcelas da população segregadas, primeiramente para o público entre 7-14 anos; e, com as Emendas Constitucionais nº 53/2006 e nº 59/2009, a obrigatoriedade do ensino passou a abranger a maior parte do público da educação básica, dos 4 aos 17 anos. Além de trazer tal instrumento, a CF de 1988 também aprovou a atuação de instituições privadas no setor educacional, com o objetivo de lucro, ao regulamentar o artigo 209 e possibilitar a concessão de bolsas de estudo (parágrafo 1º, inciso II, art. 213). Esse ponto referente à destinação dos recursos públicos foi, inclusive, objeto de discussão que tomou todas as etapas do processo Constituinte, desde as subcomissões até a aprovação do texto final (Moraes, 2018).

A primeira eleição direta após a ditadura civil-empresarial-militar trouxe o ideário neoliberal com maior nitidez ao cenário brasileiro. Sob o viés do Estado mínimo, o mercado passou a ser a referência das ações tomadas no campo educacional, a partir da orientação dos organismos internacionais – Organização

das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, entre outros (Neves, 1999). Vários autores têm se dedicado a estudar como a teoria do capital humano influenciou a organização do sistema educacional brasileiro (Motta; Frigotto, 2017) em diferentes momentos históricos e de acumulação capitalista, sendo esta uma abordagem que também é objeto de estudo de diversos grupos de pesquisa. Aqui nos deteremos na ressignificação do discurso da qualidade da educação, não mais pensada a partir da perspectiva da educação democrática, expressa pela tríade acesso–permanência–qualidade para todos na escola pública. Essa ressignificação tem a mesma gênese da mudança atribuída a alguns conceitos utilizados de outras formas anteriormente, tais como parceria, excelência, habilidade, competência, resiliência, empatia, flexibilidade, engajamento, proatividade, responsabilidade, organização, autogestão, criticidade, disciplina, determinação, respeito, tolerância, criatividade, dentre tantos outros. Concordamos, pois, que este repertório “[...] compõe o novo léxico do capital que, regulamentado nas políticas educacionais, visa “vacinar” os trabalhadores contra atitudes rebeldes e anticapitalistas” (Accioly; Lamosa, 2021, p. 709).

Assim, o programa paranaense parte da lógica eficientista neoliberal, que coloca tudo o que é estatal como ruim, ineficiente e dispendioso, afirmando que para se alcançar uma gestão escolar de excelência é preciso transferi-la para a iniciativa privada, por meio de mecanismos legais, como as parcerias público-privadas. Na Lei nº 11.079/2004, tais parcerias são definidas como “[...] o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”. No caso específico da lei do Paraná, acreditamos que se vincula ao segundo caso, uma vez que envolve o “[...] contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens” (Brasil, 2004).

O artigo 4º apresenta o Programa Parceiro da Escola como forma de atender “[...] ao interesse do bem comum escolar, na busca pela qualidade de ensino, com impacto educacional” (ALEP, 2024). Para tanto, baseia-se na “[...] garantia da gestão técnica e qualificada”, com a “[...] prestação de serviços públicos educacionais de excelência” (inciso I); manutenção da gratuidade do ensino (inciso II); aumento da qualidade da educação, por meio de “[...] metas pedagógicas e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais” (inciso III); e garantia dos direitos dos

servidores públicos, dos professores contratados pelo Programa e dos professores contratados por regime especial (incisos IV e V). Ratificamos que todos os objetivos acima apresentados poderiam ser garantidos em escolas dirigidas por profissionais eleitos entre seus pares, baseados em uma perspectiva técnica e política, mediante a elaboração conjunta de um projeto político-pedagógico comprometido com os interesses da comunidade educativa. Todavia, considerando a matriz ideológica do governo Ratinho Júnior, somente atores alinhados ao mercado são capazes de viabilizar tal empreendimento.

Tal como o projeto paulista, o texto da ALEP contempla a necessidade de consultar a comunidade antes de firmar o contrato de gestão. O artigo 6º trata, pois, da possibilidade de a comunidade decidir pela adesão ou não ao Programa, por meio de votação. Contudo, não há um maior detalhamento sobre tal processo, cabendo também a mesma argumentação que já apresentamos anteriormente, sobre a forma como a escola pública e seus profissionais vêm sendo constantemente tratados nos discursos político-partidários e midiáticos. De uma forma geral, são discursos que colocam em xeque a educação democrática. Outro aspecto semelhante se dá na abordagem da separação entre as esferas administrativa, financeira e pedagógica da gestão das escolas públicas. Como há nas políticas neoliberais uma ênfase exclusiva no caráter técnico-burocrático e um sistemático apagamento da dimensão política da educação, o artigo 7º traz como responsabilidade do “parceiro contratado” as dimensões administrativa e financeira, cabendo à secretaria de educação a “autonomia absoluta sobre o projeto pedagógico” (ALEP, 2024). As definições das responsabilidades são melhor definidas nos parágrafos que compõem o artigo, abaixo transcritos:

§ 1º A implementação do plano de trabalho do parceiro contratado será realizada, inclusive e não somente, com consulta ao diretor servidor da rede, de acordo com documentos norteadores a serem publicados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. § 2º Os profissionais efetivos lotados nas instituições de ensino do Programa Parceiro da Escola permanecerão sob a gestão do diretor da rede e deverão atender critérios e metas estabelecidos pelo parceiro contratado em conjunto com o diretor da rede. § 3º A gestão financeira de recursos advindos do Governo Federal será realizada pelo presidente da unidade executora própria, levando-se em consideração o plano de trabalho do parceiro contratado, deliberado em reunião da entidade.

§ 4º A Secretaria de Estado da Educação - SEED poderá remanejar

os servidores do quadro efetivo que, após consulta, optarem por sua relotação.

Parece-nos que a proposta híbrida acima reforça a divisão social do trabalho na escola, ao definir papéis para cada um dos sujeitos que fazem parte da gestão compartilhada – o “parceiro” privado e o diretor servidor. Rompe-se totalmente com a perspectiva da gestão democrática pautada nos princípios elencados por Licínio Lima (2014), uma vez que tanto a colegialidade (uso do conselho de forma instrumental), como a eleição (servidor concursado subjugado à agente externo, com interesse privado) e a participação (profissionais que devem atender às metas definidas por critérios alheios) ficam delimitados e circunscritos a aspectos pontuais, sem pautar todo o trabalho na unidade.

Da mesma forma, com base em critérios externos à cada unidade escolar, serão elaborados laudos para subsidiar a manutenção dos prédios, a ser realizada pelos empresários que vencerem os processos licitatórios. Para além da questão estrutural, a avaliação do rendimento escolar também obedecerá aos critérios que dialogam com a lógica mercadológica e empresarial, tal como discute Freitas (2014). Para o autor, há um estreitamento pedagógico em curso, que alinha todo o conteúdo escolar ao que é cobrado nas avaliações externas, impondo uma métrica que se espalha para a abordagem curricular e metodológica, aprisionando o trabalho docente e a formação discente em lógicas que não são gestadas coletivamente e expressas no projeto político-pedagógico. Os artigos 8º e 9º do texto da lei paranaense reafirmam o compromisso neoliberal, que é autoritário e antidialógico em sua essência, mas que define qualidade e eficiência como sinônimos, secundarizando o compromisso social da educação pública.

Considerações finais

Com o avanço do reacionarismo que tomou espaço no país, sobretudo após 2016, o Brasil foi reajustado na conjuntura internacional, como país dependente do capitalismo no estágio atual de financeirização. Tal processo já se ensaiava anteriormente, com ações contundentes nos anos de 1990, sendo arrefecido, mas não esquecido. Desde então, ataques à educação como direito, aos seus objetivos, pressupostos e garantias são comuns. Expressos sob a forma de discursos divulgados pela mídia de amplo alcance entre a população, passando pela criação

de movimentos da sociedade civil e se materializando em projetos de leis, assistimos a um contínuo ataque à educação democrática, plural, pública, gratuita, laica e para todos, sem exceções.

Compreendendo a gestão democrática como uma das formas de se materializar um projeto de educação democrática, comprometida com os grupos historicamente oprimidos e privados dos seu direito à educação, por meio da exclusão do processo de escolarização, é fundamental analisar os projetos de lei que afrontam os princípios legais elencados desde a CF de 1988. Neste sentido, tanto as leis do estado de São Paulo quanto a do Paraná apontam para estratégias de desvio de recursos públicos para os entes de direito privado. Ambas também minimizam a autonomia da comunidade educativa nas decisões que dizem respeito ao seu próprio funcionamento, por meio do reforço às lógicas que dicotomizam questões técnicas, administrativas e pedagógicas.

Em diversos momentos da análise dos artigos constantes nas leis promulgadas no primeiro semestre de 2024 nos estados ora citados, mostra-se a fragilização de instrumentos caros à criação e consolidação de formas mais horizontais de pensar e fazer a gestão do sistema educacional e de suas escolas, uma vez que agentes externos adentram o espaço escolar, definindo prioridades, traçando planos e quantificando resultados. Nota-se o descompromisso dos governos com os princípios da colegialidade, da eleição e da participação. Lima (2014, p. 1070-1071) é certo ao afirmar a profunda relação destes princípios com o modelo de sociedade no qual vivemos:

[...] a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. Por essa razão, reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas, rejeitando, por isso, definições essencialistas e legalistas, tal como concepções de tipo meramente ideológico, participacionista e procedimentalista. De contrário, a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já

relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum [...].

Diante o cenário atual, a formação das juventudes é profundamente atingida, posto que fica subjugada por medidas autoritárias que retiram destes sujeitos os direitos básicos de cidadania, negando-lhes acesso à educação democrática – com formação omnilateral, com conteúdo crítico, em uma perspectiva emancipatória. Mais do que a lógica das competências e habilidades, gestadas no âmbito do Estado – que é engolido pela lógica do “mercado” e que, por sua vez, exige que a escola forme jovens flexíveis, adaptáveis, competitivos, empreendedores e vencedores (Laval, 2019, p. 79) – cabe-nos questionar: que jovens nós, educadores, estamos formando? Como construímos relações mais horizontalizadas com esses jovens, criando comunidades educativas? Como rompemos com a dicotomização entre o discurso da técnica e da política? Que caminhos trilhamos rumo ao compartilhamento desde a tomada de decisões até a avaliação do processo pedagógico? Como podemos, em última instância, disputar a elaboração de uma educação pública popular para além dos marcos do capitalismo?

Se aqui avaliamos que a política educacional tem cumprido um papel ideológico na estrutura da reprodução da sociedade brasileira, formando as juventudes para um padrão de inserção consumidora e profissional subordinada aos ditames do capitalismo dependente de nosso país, é urgente refazer a trajetória. No momento em que finalizamos esse texto, há disputas no campo judicial que buscam questionar a legalidade e legitimidade de tais processos. A história é (re)escrita a cada momento e acreditamos que a muitas, muitas mãos.

Referências

ABEMIL. Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar. **Quem somos**. [2024]. Disponível em: <https://abemil.org.br/>. Acesso em 21 de julho de 2024.

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 706-733, set./dez. 2021.

ALEP. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei nº 22.006**, de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-22006-2024-parana-institui-o-programa-parceiro-da-escola>. Acesso em 24 de julho de 2024.

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.398**, de 28/05/2024. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/norma/209494>. Acesso em 21 de julho de 2024.

ALVES, M. F.; TOSCHE, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Evidências para transformação das juventudes** [2021]. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em 30 de abril de 2023.

BERNARDO, J.; RESK, F. Lei de Tarcísio abre caminho para associações em escola cívico-militar. **Metrópoles**, 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/lei-associacoes-escola-civico-militar>. Acesso em 21 de junho de 2024.

BIESTA, G. A boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147, p.808-825. set./dez. 2012.

BIROLI, F.; MACHADO, M. das D. C.; VAGGIONI, J. M. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. Disputas e retrocessos na América Latina. Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em 21 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 de abril de 2023.

BRASIL. **MEC apresenta os resultados do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares** [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em 21 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.644**, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares [2023]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em 21 de julho de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em 21 de julho de 2024.

CARNEIRO, W. Sobre o destino do ensino médio: a raposa no galinheiro. **Toda Palavra**, dez. 2023.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias**: A interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; VIANNA, Marcio de Albuquerque. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995-2016. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 45-84.

CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia reacionária na educação. In: M. A. da S. Aguiar, A. F. B. Moreira, & J. A. de B. PACHECO (Orgs.). **Currículo**: entre o comum e o singular. ANPAE. 2018, p. 36-62.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

G1. Estudantes que apanharam de PMs e foram detidos em ato contra projeto de escolas cívico-militares passam por audiência de custódia e são liberados [2024]. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/05/22/estudantes-que-apanharam-de-pms-e-foram-detidos-em-ato-contraprojeto-de-escolas-civico-militares-passam-por-audiencia-de-custodia-e-sao-liberados.ghtml>. Acesso em 21 de junho de 2024.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. SP: Elefante, 2022.

IBGE. **População** [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em 13 de março de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico - Censo Escolar** [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 22 de julho de 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R.; LAMARÃO, M.V.M. A disputa pelos recursos educacionais e o movimento todos pela educação: antigas e novas formas de privatização. In: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020, p. 129-168.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

MARQUES, J. Em escola cívico-militar, bônus de oficial da reserva supera salário de professor. **Estadão**, 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/em-escola-civico-militar-bonus-de-oficial-da-reserva-supera-salario-de-professor/>. Acesso em 24 de julho de 2024.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

MORAES, V. M. **O direito à educação no campo político brasileiro:** disputas ideológicas na elaboração da Constituição Federal de 1988. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói.

MORAES, V. M. Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 37, n. 1, p. 486 - 505, jan./abr. 2021.

MORAES, V. M. Pedagogia e gestão educacional: diálogos e narrativas sobre a práxis gestora. **Revista desenvolvimento e civilização**. V. 4, nº 2, jul./dez. 2023.

MORAES, V. M. ; CARNEIRO, W. Educação, direito de todos: quem são todos na reforma do ensino médio? **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.3, p. 01-20, 2024.

MORAES, V. M. Estratégias das escolas do MST no enfrentamento à precarização da formação das juventudes com a reforma do ensino médio. **Tramas y Redes**, (6), 133-152. Jun. 2024.

MOREIRA, V. MPF defende que programa de escola cívico-militar é inconstitucional. **Metrópoles**, 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/mpf-escola-civico-militar-inconstitucional>. Acesso em 21 de julho de 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. p. 335-372. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

NEVES, L. M. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. NEVES, Lucia M. W. **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 133- 152.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, C. de A.; ALES, M. F.; MOCARZEL, M.; e MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

SME/SP. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. Construindo a Educação Pública Popular. **Suplemento do Diário Oficial do Município**, de 01/02/1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>. Acesso em 04 de março de 2021.

SOUZA, E. O. R. de; FRAZÃO, E. E. V.; PENNA, F. de A.; MORAES, V. M. Educação democrática: repensando a formação dos licenciandos na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense com ênfase nos direitos humanos. **Revista Artes de Educar**. 2024 (no prelo).