

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: Expressão da Negligência Estatal e Vetor de Privatização da Educação Pública

Anderson dos Anjos Pena de Carvalho¹

Clarice Zientarski²

Sabrina Zientarski de Bragança³

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar a estratégia política do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM –, uma das principais políticas do governo de Jair Bolsonaro, que foi extinta em julho de 2023, por iniciativa do atual governo do Presidente Lula da Silva. Os defensores dessa política utilizam-se de argumentos para criar consenso junto à sociedade sobre uma suposta qualidade de ensino, baseado em rendimentos nos exames padronizados de larga escala, e sobre prováveis consequências positivas para a conquista da disciplina por parte dos estudantes, além tentar criar uma expectativa de violência e a criminalidade serão combatidas dentro escolas e nas comunidades circundantes, devido a presença da polícia. Esta tentativa de criar consenso em torno dessa visão está eivada do desejo de ocultar problemas estruturais da educação brasileira, cuja militarização só contribui para agravar. Dois, dentre muitos destes problemas, serão objeto deste artigo. O primeiro refere-se à negligência histórica identificada na desvinculação de recursos para a educação e o segundo remete ao projeto da reformadores empresariais na educação, cujos processos de privatização das escolas públicas só agrava a negligência. Mas, a militarização dá novos contornos a este projeto de esvaziamento da escola pública à medida que contempla na política a guerra cultural, de clivagens neofascistas.

Palavras-chave: escolas cívico-militares; vinculação dos recursos da educação; reforma empresarial na educação; guerra cultural.

CIVIC-MILITARY SCHOOLS: EXPRESSION OF STATE NEGLIGENCE AND VECTOR OF PRIVATIZATION OF PUBLIC EDUCATION

ABSTRACT

This text aims to analyze the political strategy of the National Program of Civic-Military Schools – PECIM, one of the main policies of the Jair Bolsonaro government, which was extinguished in July 2023, at the initiative of the current government of President Lula da Silva. The defenders of this policy use arguments to create consensus in society about the supposed quality of teaching, based on the performance of large-scale standardized exams, and about probable positive consequences for students to conquer the discipline, in addition to trying to create an expectation of violence and crime will be tackled within schools and in the surrounding communities, due to the police presence. This attempt to create a consensus around this vision is riddled with the desire to hide structural problems in Brazilian education, whose militarization only contributes to worsening. Two, among many of these problems, will be the object of this article. The first refers to the historical negligence identified in the untying of resources for education and the second refers to the project of business reformers in education, which is the privatization of public schools. But, militarization gives new contours to this project of emptying the public school as it contemplates in politics the cultural war, of neo-fascist cleavages.

Keywords: civic-military schools; linking education resources; business reform in education; culture war.

Submetido em: 5/3/2021

Aceito em: 1/8/2023

¹ Autor correspondente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Formosa. Rua 64, s/n – Esq. c/ Rua 11 – Parque Lago, Formosa/GO, Brasil. CEP 73813-816. <http://lattes.cnpq.br/9188378802285261>. <https://orcid.org/0000-0002-7211-2728>. anhos.anderson@hotmail.com

² Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4673553941111789>. <https://orcid.org/0000-0002-8453-5429>

³ Universidade Federal do Maranhão – Ufma, Campus Bacabal. Bacabal/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1268105484449013>. <https://orcid.org/0000-0002-1763-1760>

INTRODUÇÃO

No dia 19 de julho de 2023, o Ministro da Educação, Camilo Santana, e o Presidente da República em exercício, Geraldo José Rodrigues Alkimin Filho, juntos assinaram ao Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023 (BRASIL, 2023a), que revogou o Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b). O Decreto revogado instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Tal Programa foi uma das mais propagandeadas entre as políticas do governo de extrema direita do período 2019-2022, devido ao seu caráter controverso e por envolver recursos que deveriam ser destinados a gratificar militares da reserva das Forças Armadas e prometer recursos orçamentários para as escolas contempladas investirem em bens e serviços a fim de ofertar o Programa.

Logo nos primeiros meses de governo Bolsonaro, durante a gestão do então ministro Ricardo Vélez Rodríguez, primeiro nomeado para a polêmica e rotativa pasta da educação, o Pecim foi anunciado. Todos os ministros posteriores do referido governo agiram para manter tal política.

A oferta do Programa está relacionada com o método de ação política da extrema-direita para o qual o Ministério da Educação (MEC) foi tomado como pasta prioritária a fim de viabilizar os interesses e tentar ampliar o consenso em torno de suas ideias de caráter neofascista e obscurantista. Em que pese as pressões do bloco no poder (POULANTZAS, 2019) para que um nome chancelado pelo empresariado assumisse o MEC, o ex-Presidente da república jamais cedeu⁴. Ele até renunciou ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), abrindo espaço para a nomeação de presidentes ligados ao Centrão. Mas o MEC não poderia ser dirigido por um ministro que não estivesse engajado na *guerra cultural*: o método de ação política da extrema-direita para disseminar a fascistização pelo país, utilizando-se de um discurso fundamentalista onde se prega o “restabelecimento de um padrão de família e vida antissecular e hostil à laicidade por parte de correntes religiosas; a ressurreição do anticomunismo por parte de militares e afins; o combate ao ‘politicamente correto’ por parte de olavistas e militares de extrema-direita” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 12).

Imbuídos do dever de fortalecer a guerra cultural foi que os ministros do referido governo se voltaram para ofender professores; atacar a universidade pública; defender o revisionismo histórico para reconceitualizar a ditadura militar como um movimento cívico; incentivar que os estudantes filmassem as aulas para denunciar “professores doutrinadores”, educadores “comunistas” ou “esquerdistas” e responsáveis por ensinar um suposta “ideologia de gênero”, tida como subversiva e capaz de interferir e direcionar a orientação sexual das crianças e jovens; solicitar que as escolas remetessem ao MEC filmagens de estudantes cantando o hino nacional e bradando o lema neofascista utilizado desde a campanha eleitoral de 2018: “O Brasil acima de tudo. Deus acima

⁴ De acordo com Leher e Santos (2023, p. 23) o ex-presidente e o seu grupo político decidiram que “a educação ficaria sob responsabilidade do lumpesinato bolsonarista. Por isso, ao contrário da área econômica, recusou a concessão do MEC para a gestão do bloco no poder, por meio da nomeação de um quadro orgânico ao capital indicado pelo Todos pela Educação, ao repelir a nomeação de Mozart Ramos para o MEC em favor do desconhecido Ricardo Vélez, ‘professor-emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme)’ e docente opaco da Universidade Federal de Juiz de Fora, indicado por Olavo de Carvalho” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 23).

de todos”; promover cortes no orçamento das universidades, Institutos Federais e na educação básica; defender que a universidade não deve ser para todos, mas apenas para uma elite intelectual; defender mudanças no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) para retirar do segundo ciclo do ensino fundamental temas como os quilombolas e a violência contra a mulher; nomear interventores, ideologicamente alinhados com a extrema-direita e não escolhidos pelo voto das comunidades acadêmicas para tomar posse como reitores nas universidades pública e institutos federais para por lá reproduzirem a ação política da guerra cultural (LEHER; SANTOS, 2023).

A política de implementação das escolas cívico-militares é mais uma dentre estas ações em prol do fortalecimento da guerra cultural. Na arguta expressão de Leher e Santos (2023) foi o MEC um, dentre os órgãos e aparatos de governos, que se somou àqueles ligados à ciência e à cultura para ser convertido em *bunker* da guerra cultural, cujos dirigentes comportaram-se como devotos no exercício desta missão.

E qual seria, então, o papel objetivo da escolas cívico-militares no tocante a tal guerra cultural? Ainda de acordo com Leher e Santos (2023), a função desta política foi de converter a escola pública em cívico-militar, subordinando docentes ao aparato policial e atuando no sentido do completo esvaziamento da formação docente com vistas de atingir o propósito maior, de caráter darwinista social, resultado por limitar, restringir e, sempre que possível, impedir a presença de estudantes da Educação Básica das classes trabalhadoras mais exploradas e expropriadas em instituições educacionais públicas, urbanas e do campo comprometidas com a formação integral e, uma vez que tenham acesso, sejam submetidos a um processo de formação esvaziado e direcionado para uma profissionalização precoce, empobrecida e coercitiva no sentido de estabelecer regras de conduta subalternas e cerceadoras de direitos e liberdades. Indubitavelmente, a aporofobia⁵ foi uma das orientações que guiou a implementação do Pecim.

Outrossim, o discurso predominante, que persiste mesmo com a extinção do programa é outro, que falseia e distorce a essencialidade dessa política que foi colocada à serviço dos interesses da guerra cultural. Na verdade, a propaganda sobre a militarização costuma ser um ponto de convergência entre neoliberais e neofascistas. Defendem tais agentes a suposta excelência na qualidade de ensino por parte das entidades dirigidas pelas Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica). Tal defesa costuma se estender aos colégios dirigido pelas corporações militares estaduais e pelo corpo de bombeiros militar. Uma vez que o consenso tem sido criado por meio da propaganda, a procura por vagas da educação básica em tais entidades costuma ser bastante disputada. Tais

⁵ A nota técnica n. 60/2023 DPDI/SEB/SEB, que serviu de base para se exarar o Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023, que revogou o Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, é enfática ao caracterizar a viés aporofóbico inerente ao Decreto do Pecim. Segundo se registra no texto, a “ideia de que a vulnerabilidade social nos territórios em que funcionam nossas escolas públicas possa ser resolvida a partir de dispositivos, modelos ou estruturas de ação próprias dos Colégios Militares também parece ecoar uma história social brasileira que alimenta uma profunda aporofobia, classificando os pobres (e a pobreza) como um problema relacionado à criminalidade, à falta de disciplina (dos pobres), à sua preguiça ou à sua falta de patriotismo e civismo. Tal campo discursivo opta por ignorar que a pobreza e a vulnerabilidade social são consequências de uma história de sustentação de desigualdades inaceitáveis e, longe de ser ‘culpa’ dos pobres e vulnerabilizados, é um fardo que nossa sociedade insiste em lançar sobre seus ombros” (Item 3.35 da NT n. 60/2023 DPDI/SEB/SEB) (BRASIL, 2023b, p. 8).

entidades foram a fonte de inspiração para a criação de políticas regionais, que podem ser consideradas embriões do Pecim⁶.

Antes mesmo do lançamento da política nacional, alguns chefes do executivo desenvolveram protocolos de cooperação com forças policiais dos Estados e do Distrito Federal para realização da gestão compartilhada de algumas escolas públicas. Em geral as experiências seguiam a perspectiva aporofóbica ao tomar como alvo as escolas tidas como violentas ou circunscritas em localidades classificadas como vulneráveis devido aos altos índices de violência e criminalidade e, também, com registros de elevados índices de evasão. O Distrito Federal tem ofertado exemplos do fracasso deste modelo que, além de caro, expressa-se como uma prática coercitiva que intimida trabalhadores da educação e estudantes, afasta a comunidade da escola e corrói qualquer possibilidade de gestão democrática das unidades escolares.

Uma reportagem do jornal *O Tempo*, de 29 de novembro de 2021⁷, intitulada: “Censura e vigilância: professores relatam rotinas da educação militarizada” revela que as parcerias, que antecederam o PECIM, estão permitindo que militares sem formação na área específica ministrem aulas nas escolas públicas através da cooperação técnica estabelecida pelo governo. Ademais, os docentes são submetidos a forte fiscalização e, em alguns casos, censura e perseguição, o que torna o texto constitucional que assegura a liberdade de cátedra letra morta. A referida matéria apresenta relatos de docentes que foram submetidos a diversas condições vexatórias, coercitivas e a ameaças. São casos de abordagens para sugerir que os trabalhos sejam revistos por não estarem agradando aos militares e cuja recusa levou uma profissional da educação a ser ameaçada de responsabilização junto aos seus superiores. De tal maneira essa política instaura um clima propício à desistência, ao desestímulo, ao adoecimento e afunda a escola pública nas tenebrosas águas turvas do autoritarismo, que distorce e esteriliza o papel social da escola.

No que diz respeito à propagada sobre a qualidade do ensino, através da qual as escolas militares afirmam ser referência, o Pecim também tentou passar a imagem de que lograria êxito neste aspecto, a ponto de prometer se equiparar aos colégios militares. Essa promessa foi proclamada em face da expectativa que se criou em torno da disponibilização de um maior quantitativo de pessoal, junto com a suposta destinação privilegiada de recursos orçamentários governamentais, distintos daqueles previstos para serem remetidos às demais escolas públicas em geral. Na prática, isso se materializou como desvio de finalidade dos militares que foram para as escolas executar o Programa e destinação defasada, precária ou não transferência dos recursos orçamentários prometidos. Além disso, a própria referência que se toma para medir a dita eficácia das escolas, as avaliações censitárias de larga escola, que resulta, principalmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) coage a escola a viver em torno de uma ilusão de qualidade e excelência que, como veremos neste

⁶ O Art. 5º, Inciso VI do extinto Decreto que instituiu este programa deixava explícita tal referência ao asseverar que o modelo das Escolas Cívico-Militares deveria ser “baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL, 2019).

⁷ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/censura-e-vigilancia-professores-relatam-rotinas-da-educacao-militarizada-1.2575660>. Acesso em 28/7/2023.

texto, não passa de uma conversão das redes de escolas em cursinhos preparatórios em detrimento de uma multilateral e rica formação humana.

Das três formas de materialização do Pecim previstas no Decreto apresentou-se a 1) disponibilização de pessoal, ação do Ministério da Defesa que recrutou militares da reserva das Forças Armadas e lhe assegurou gratificações; 2) Repasse de recursos para as escolas selecionadas, indicados no orçamento, mas infimamente executados, para investimento em bens e serviços a fim de desenvolver o Programa, e com exigência de contrapartida; e 3) auto fomentação pelos municípios e estados, isto é, os entes federativos desenvolviam o modelo do Programa assumindo todo o ônus e requerendo apenas a certificação por parte do Ministério da Educação para galgar o status de escola cívico-militar.

O financiamento foi distorcido pela prática que assegurou o pleno funcionamento da primeira forma de materialização: o pagamento de benefícios acrescidos aos salários dos militares inativos das Forças Armadas⁸ autorizados a trabalhar do Programa. Entre 2020 e 2022, o Ministério da Defesa destinou R\$ 98.503.889,69. Com a previsão de realizar, no ano de 2023, o pagamento de mais R\$ 84.567.782,50, o valor total deve chegar a R\$ 183.071.665,19. A distorção não se explica apenas por conceder uma gratificação tão benéfica para os militares participantes, mas devido à inconstitucionalidade e ilegalidade da contratação. Sobre isso, Ximenes, Stuchi e Moreira invocam o Art. 144, da Constituição Federal de 1988 para indicar que “não está dentre as atribuições da polícia e dos bombeiros militares administrar as escolas públicas”. Para estes autores desrespeitar este dispositivo constitucional representa “um nítido desvio de função nas atividades desenvolvidas”. Este desvio possui implicações e “pode configurar, inclusive, crime de improbidade administrativa do gestor que autorizar tal medida, conforme Lei nº 8429/1992”. (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019).

As ilegalidades são apontadas amplamente na Nota Técnica que recomendou o encerramento do Programa. A nota coloca em evidência o reconhecimento da execução de atividades militares no âmbito das escolas públicas da educação básica, posto que as atividades militares e de educação básica regular possuem naturezas distintas. Além disso o texto condena a vinculação permanente dos militares no PECIM, que se deu através da Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC). De acordo com a Portaria Normativa n. 2/2017, do Ministério da Defesa, tal atividade é destinada a execução de determinada tarefa de caráter eventual e finito, condição que foi ignorada nas contratações dos militares.

A nota também relembra do processo de amplo debate que mobilizou a sociedade brasileira para definir o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 e para elaborar o atual Plano Nacional de Educação. Neste processo, diz o texto, não resultou qualquer proposta, estratégia ou indicação de que os militares deveriam integrar atividades específicas no campo da educação básica regular” (BRASIL, 2023b, p. 7). Esta é uma lembrança que representa, contundentemente, que a implementação do

⁸ No quadro dos que participaram do PECIM participaram selecionados com as seguintes patentes e gratificações mensais: entre os superiores: coronéis: R\$ 9.152,76, tenentes-coronéis: R\$ 8.775,00 e majores: R\$ 8.443,36; os patente intermediária: capitães: R\$ 6.022,36, 1º tenentes: R\$ 5.314,56 e 2º tenentes: R\$ 4.120,10; os praças graduados: subtenentes: R\$ 4.439,29; 1º sargentos: R\$ 3.995,68, 2º sargentos: R\$ 3.816,30 e 3º sargentos: R\$ 2.657,21 (BRASIL, 2023b).

Programa e as práticas de militarização das escolas são, além de ilegais, antidemocráticas, impostas à revelia das escolhas dos cidadãos e cidadãs brasileiros.

Dentre tantos aspectos significativos presentes no texto da Nota Técnica n. 60 (BRASIL, 2023b), consta o destaque dado ao Art. 142, da CF de 1988 e ao Estatuto dos Militares, aprovado pela Lei Federal n. 6.880/1980. Tanto a Carta Magna quanto o diploma legal mencionados ao especificarem a natureza da atividade militar, em nenhuma parte dos seus textos atribui à atuação das Forças Armadas e das polícias participação nas políticas educacionais ou em outras atividades de apoio, assessoramento ou suporte à oferta da educação básica. Isto posto, o texto assevera:

Parece-nos, assim, que a alocação de militares da reserva na prestação de atividades relacionadas à educação escolar básica, ainda que na condição de apoio, suporte ou assessoramento, não encontra guarida nas normas basilares do arranjo educacional brasileiro, nem previsão explícita no Estatuto que estabelece os princípios, preceitos e normas organizadoras da vida militar (BRASIL, 2023b, p. 7).

Mesmo com todas as explícitas limitações legais, quando da implementação do Pecim, o governo anterior cumpriu, sem restrição, com o pagamento das gratificações dos militares. O mesmo não ocorreu com o que foi prometido às escolas. A Nota Técnica n. 60/2023 (BRASIL, 2023b) revela que das 120 escolas reconhecidas pelo Programa até 2022, 82 delas deveriam ser contempladas na forma do repasse de recursos. Estes seriam recursos discricionários para a aquisição de bens e contratação de serviços em prol da melhoria da infraestrutura física, ou mesmo para compra de equipamentos destinados à execução do Pecim. Através do Plano de Ações Articuladas (PAR) os entes federativos registravam as demandas e a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM) avaliava os pleitos e, se aprovados, mediava esta Diretoria as relações junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para reservar o recurso a fim de executá-lo. Entre 2020 e 2022 fora reservado R\$ 98.388.140,27. Todavia, o levantamento exposto na Nota Técnica n. 60 (BRASIL, 2023b) revela que apenas 0,24% do valor, ou seja, R\$ 245.841,00 fora executado até o ano de 2022.

Diante do exposto, nota-se que as escolas para as quais se prometeu melhorias a fim de dar as condições necessárias para materialização do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), foram, quase todas, deixadas à mercê da sua própria capacidade, além de se exigir delas a contrapartida de alocar, com recursos próprios, os militares das Forças Armadas e policiais locais para assessorar a gestão e monitorar o Programa. Diante do exposto é possível concluir que, além de inconstitucional e ilegal, o programa criou falsas expectativas em seu público e não forneceu os recursos prometidos para as escolas os executares, enquanto as remunerações do pessoal militar contratado foram garantidas.

No que tange ao critério posto como parâmetro da qualidade e excelência de ensino dos colégios das Forças Armadas, das polícias militares e corpo de bombeiros, o próprio alvo colocado, a melhoria no desempenho em exames nacionais da educação básica, como Prova Brasil, Enem e, especialmente o Ideb, são estruturados em critérios e instrumentos que estão servindo para ampliar o desmonte da educação brasileira, de pelo menos três formas.

Em primeiro lugar, a formação das novas gerações está sendo distorcida e reduzida a mero adestramento para conquista de pontos que podem ser convertidos em benefícios meritocráticos para as escolas e/ou para os estudantes e educadores. No caso do ensino médio, estimula-se a competição e quem larga na frente são os estudantes que integram a classe média alta e os que são filhos dos detentores de grandes frações do capital industrial e bancário do Brasil, pois contam com as melhores condições para treinar para os exames, tendo acesso a apostilas, cursinhos, professores particulares, tecnologias e demais instrumentos que tendem a lhes possibilitar o êxito em detrimento dos filhos das classes populares que precisam realizar, na maioria das vezes, esforços hercúleos para conquistar uma vaga na universidade pública.

A própria referência do Pecim, as escolas administradas pelas Forças Armadas, são completamente afinadas com esta perspectiva meritocrática e chegam a ser modelo de austeridade nas exigências para produzir os alunos mais fortes e competitivos. Esta diretriz de guerra consta na própria lei que regulamenta tais entidades, a Lei n. 9.786/1999. O texto, em seu Art. 30, inciso II assume que o modelo é guiado na “seleção pelo mérito” e revela esperar de cada discente “condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais”. Este critério é altamente excludente e não condiz com uma proposta popular e democrática de escola pública gratuita, universal e de qualidade para todas e todos.

Rege tais valores da escola militar a lógica da *tolerância zero*. Ocorre no interior da escola, mediante o regime de tolerância zero, a “combinação de liberalismo econômico com autoritarismo social”, cuja experiência estadunidense das *no excuses* (termo que significa “sem desculpas”) é exemplar. Em escolas deste tipo “encontra-se a teoria chamada *broken windows* [janelas quebradas], introduzida pelos cientistas sociais James Q. Wilson e George L. Kelling (1982)”. Essa teoria realiza “um paralelo com um edifício que se ficasse com algumas poucas janelas quebradas sem serem consertadas imediatamente terminaria por estimular a que mais janelas fossem quebradas” (FREITAS, 2018, p. 16). Pregam os mentores da teoria *broken windows*: “Assim como os médicos agora reconhecem a importância de promover a saúde em vez de simplesmente tratar a doença, a polícia – e o resto de nós – deve reconhecer a importância de manter comunidades intactas sem janelas quebradas (WILSON; KELLING, 1982, p. 10 *apud* FREITAS, 2018, p. 116). Conclui Freitas que há “uma mensagem bem clara para os estudantes e os pais: tolerância zero com a disciplina e com afazeres de casa: leia-se: mais autoritarismo na escola e, portanto, mais segregação” e, com efeito “O aumento do controle disciplinar nas escolas tem sido considerado danoso para a educação dos jovens e criado uma ‘linha reta’ entre as escolas e as prisões [...]” (FREITAS, 2018, p. 116-117).

É inspirando-se neste modelo de autoritarismo social e pregando as bases que levam à referida linha reta entre escolas e prisões que funcionam a militarização das escolas. É nele também, e em suas finalidades, que se assentava a política preconizada pelo Pecim. Esta embutido no modelo a tática para sedução dos pais “que procuram uma escola segura para seus filhos, longe das drogas e ‘más companhias’” (FREITAS, 2018, p. 117). E o que fazer com os “desajustados”? Para essas escolas inexiste outro caminho a seguir a não ser dar um jeito de se livrar de estudantes com tal perfil. Tudo se

reduz à ideia de que não estão interessados em aprender. O resultado é a criminalização de milhares de jovens rotulados como preguiçosos e sem pré-disposição para aprender.

Além de tudo, o próprio sistema de avaliação e a política curricular, que determina o que e como deve se desenvolver o ensino a ser ofertado nas escolas do país, na atualidade através da Base Nacional Comum Curricular, está conformado em uma estrutura voltada para atender aos interesses de privatização da escola pública, cuja expressão mais bem acabada a ser atingida é a vaucherização, isto é, a distribuição de recursos diretamente as famílias para que decidam em que escola querem matricular seus filhos, no interior de redes que deve ser essencialmente composta por entidades privadas ou terceirizadas, com professores contratados e propensos a demissão em caso de descumprimento das determinações de quem ou do grupo que dirigirá a escola. Diversos estudos vêm destacando que as avaliações de larga escala reproduzem no Brasil uma fracassada experiência americana (RAVICH, 2016) e, de igual maneira, utiliza-se de expedientes fraudulentos para forjar desempenhos elevados, como, por exemplo, permitir que alunos bem treinados respondam aos exames no lugar do que não obtiveram bons resultados nos testes preparatórios. Mas os resultados falsos não se explicam somente neste grave motivo. A educação escolar e a conquista de uma rica formação de qualidade não podem se efetivar em um ambiente que converte a educação básica em um grande cursinho preparatório pré-vestibular. Daí que o critério da propaganda da militarização que parametriza a qualidade no treinamento intensivo em que visa bons desempenhos nos referidos exames consiste em engano e, na escola em geral, avanço do Ideb, é equivocado, darwinista social.

Diante do exposto, constata-se a necessidade de superar a visão pseudoconcreta que neoliberais e neofascistas se esforçam em impingir no senso comum sobre a militarização. E para revelar o que está oculto é preciso identificar as múltiplas determinações e relações diversas (KOSIK, 1976) deste fenômeno, que no caso do objeto deste texto, o extinto Pecim, foi fundamental para o progresso da guerra cultural, de grande interesse do governo extrema-direita. Ao seguir o percurso do método científico da dialética materialista (MARX, 2008) torna-se possível revelar quais interesses e a quais grupos servem, na conjuntura atual, a implementação da política de militarização das escolas, cujo Pecim demonstrou-se como forma recente mais estruturada.

Na busca por tal compreensão é preciso considerar, como já mencionado, que a política de militarização não é apenas conveniente para a extrema-direita, embora esta tenda a tirar maior proveito dela, mas, é também aceita por grande parte dos neoliberais. Ela está conformada no programa de desertificação social do neoliberalismo, de caráter contrarreformista do Estado e contrarrevolucionário voltado para desmontar as entidades organizativas das classes trabalhadoras. Este modelo joga sobre as classes trabalhadoras todo o ônus do pagamento pelas crises estruturais do capitalismo, especialmente as que se deflagram a partir do primeiro governo neoliberal do país, presidido por Collor de Mello e, de forma mais contundente, no governo de Fernando Henrique Cardoso que promoveu um austero ajuste restritivo no Estado, em absoluta consonância com os interesses fundomonetaristas (MONTORO, 2016) determinados pela fração hegemônica do bloco no poder (POULANTZAS, 2019), que ocupa a cobertura do condomínio de luxo capitalista: a burguesia financeira internacional.

As políticas da fração hegemônica voltam-se para pressionar o Estado a fortalecer os grupos de capital privado e *holdings* que se retroalimentam da acumulação intensa do capital portador de juros. Com efeito, o capital financeiro passou a predominar sobre o industrial e, em inúmeros casos, a ele se opor. A ascensão das elites financeiras tem suas origens nas primeiras experiências neoliberais desenvolvidas na década de 1970, tendo como laboratório a ditadura chilena, sob o comando do general Augusto Pinochet, assessorado por um grupo de mentores das novas políticas neoliberais integrantes da Universidade de Chicago (MONTORO, 2016). As medidas econômicas neoliberais e fundomonetaristas, desde então, determinam um severo ajuste a fim de assegurar a subserviente adesão política dos países periféricos às potências dominantes do capital-imperialismo internacional. Para isso contam com a intermediação de organismos internacionais que ditam as regras fiscais, também cultural e educativa, como é o caso da Unesco, a serem cumpridas pelas economias periféricas, que tem a finalidade de ampliar o capital, através do aumento da quantidade de mais-valor, ou seja, do trabalho não pago, superexplorado, precarizado, temporário, subproletarizado e “uberizado”. Isto provoca a ampliação da miséria e indignidade sobre as condições de vida das massas trabalhadoras, do ponto de vista material e intelectual. A militarização das escolas está subordinada a estes interesses das elites dominantes e exerce o papel facilitadora do *vetor de privatização da escola* e da finalidade ideológica de contribuir para naturalizar a visão de mundo neoliberal, excludente e darwinista social.

A fim de explicar como o projeto de militarização da escola pública está a serviço do projeto neoliberal e dos reformadores empresariais, este texto inicia-se com a sistematização dos nexos que expõem vínculos entre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) e as estratégias de submissão do Brasil aos interesses do mercado e de um de seus braços representados pelo empresariado, arauto da reforma na educação, que se locupletada de inúmeras formas do orçamento público que deveria ser destinado à escola pública, através de vários meios garantidos pela privatização de processos escolares. A militarização das escolas se insere nesta conjuntura para favorecer a *reforma empresarial da educação*. Entendemos que o Pecim, bem como as outras formas de transferir para forças de segurança a responsabilidade pela escolarização, funciona como facilitador do “*vetor de privatização*”, expressão cunhada por Luiz Carlos de Freitas se explica na transformação do “‘direito à educação’ em um ‘serviço’ a ser adquirido” (FREITAS, 2018, p. 59, grifos nossos).

Em nome desse projeto de sociedade, baseado no ideário neoliberal, é que a militarização realiza seu papel de preposto, e por isto firma seus compromissos com os reformadores empresariais; com o obscurantismo, através da guerra cultural; e escancara sua omissão para com a *negligência histórica*, que se expressa articuladamente nos constantes *desvios*, justificados em formas diversas de *transferência de recursos da escola pública para organizações privadas e para agentes do capital*. São os militares agentes do Estado que se colocam a serviço do desmonte das políticas educacionais, e da consolidação da mercantilização do ensino, fortalecendo a imagem de que a educação de qualidade é privilégio e não um direito e um bem público.

Na última parte, o artigo mostrará que as facilidades se ampliam para que se atinja os interesses da reforma empresarial na educação em caso de continuidade das

políticas nacionais e/ou regionais de militarização das escolas, mediante a facilidade que se têm para a efetivação da privatização de processos escolares, que tenderia a ser pouco contestada com a avanço de tais políticas, dado o seu teor antidemocrático que interdita o exercício da cidadania e de liberdades democráticas no interior das escolas.

Quando nos referimos a *privatização de processos* estamos tratando da comercialização de insumos curriculares, da celebração de parcerias público-privadas e da gestão e supervisão dessas escolas (ADRIÃO, 2017; FREITAS, 2018), de maneira direta ou indireta por outras instituições de interesse privado. Consolida-se assim, o *vetor de privatização* que pavimenta um caminho, que passa pela terceirização das escolas e pode levar a forma mais acabada de destruição do caráter público da escola, isto é, a política de distribuição de *vouchers*. Como afirma Freitas:

A terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é um mecanismo que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto dos *vouchers*. Ela é um mecanismo de rompimento do monopólio estatal e facilitador da constituição de um livre mercado educacional. [...] construído o mercado, tanto faz se o Estado paga diretamente às escolas terceirizadas ou se os pais levam diretamente em *vouchers* eles mesmo o dinheiro para a escola (FREITAS, 2018, p. 78).

Ora, sabemos que as forças de segurança integram o Estado. Por isso não se pode falar que a parceria entre o Estado e os militares, para que se tornem interventores nas escolas públicas, é uma ação diretamente privatizante. A militarização opera, neste caso, como um meio que facilita a privatização dos processos escolares e potencializa o vetor de privatização das escolas públicas. Faz isto ao atrair para si recursos orçamentários que poderiam ser destinados à melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação e que acabam canalizados para irrigar tais programas, permitindo a justificativa de entrega para a iniciativa privada das escolas devastadas pela ausência de recursos. Ao substituir docentes em disciplinas para as quais não possuem formação exigida por lei e decretar que os trabalhadores da educação não são capazes de gerir a escola e resolver o problema da disciplina, acabam por amordaçar, restringir a liberdade de ensinar e banalizar o magistério, contribuindo para a manutenção da histórica e cada vez mais grave estrutura indigna de desvalorização e de manutenção das desigualdades regionais na remuneração de tais trabalhadoras e trabalhadores.

O que se pretende, portanto, é explicitar que a escola pública não precisa de mediação dos militares para se desenvolver. Pelo contrário, a terceirização das escolas para gestão dos militares significa a interdição das possibilidades de desenvolvimento do trabalho educativo, obliterando a qualidade do ensino. Neste momento, de inversão da lógica humanizadora, onde os indivíduos são postos em um ambiente competitivo, de ranqueamento, se faz necessário confrontar, resistir e buscar alternativas de superação de todo e qualquer modelo privatizante e obscurantista que tente impor para a educação das classes populares, que massacra os estudantes rotulados como “fracassados”, que dizem que eles “não se empenham”, ou seja, que afirmam que uma parcela dos estudantes, sempre das classes populares, não se encaixam na escola da lógica meritocrática. Nesse prisma, Freitas (2018, p. 115) denuncia que um dos mais influentes ideólogos neoliberais, James McGill Buchanan pregou ser necessário destinar

aos excluídos da sociedade neoliberal um tratamento de “um membro de inferior espécie, similar [...] aos animais que são dependentes”.

O modelo de educação militarizada, em todos os seus traços essenciais, cumpre o papel que lhe é inerente, o de esvaziar o financiamento público da escola pública, ampliando exponencialmente as graves distorções existentes nas escolas brasileiras. Para expor os detalhes faremos aqui uma análise dos determinantes que possibilitaram a imposição de um Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) no ano de 2019, o que inclui a análise do próprio texto do Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu tal Programa, bem como do significado atual da sua extinção pelo Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023, que representa o fim do programa, mas, ainda assim não é capaz de impedir que políticas regionais desta espécie sejam implementadas. Para reverter este cenário é necessário o desenvolvimento de uma resistência ativa, assuntos que trataremos, ainda que de maneira resumida, nas considerações finais deste artigo.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM OS MECANISMOS DE SUBMISSÃO AOS INTERESSES DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS

Ao impor a política nacional de escolas cívico-militares, o governo de extrema-direita, desenvolveu um conjunto de ações articuladas para induzir às escolas públicas a aderir à condição de cívico-militar. Além dos aspectos descritos na introdução, Pena, Zientarski e Hech (2021) chamam atenção para manobras realizadas a fim de possibilitar a implantação do Programa: 1) a reformulação das estruturas do Ministério da Educação para acomodar a política nacional das escolas cívico-militares e 2) modificações foram realizadas em marcos normativos específicos para permitir que policiais militares e bombeiros dos Estados pudessem ser cedidos para atuar nas escolas. São essas duas medidas fundamentais para a estruturação da política que deu sustentação para que o governo da época pudesse impor o Decreto que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim. Segundo estes autores, aquele governo alterou o Decreto nº 9.655, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), em seu art. 2º, inciso II, item 5. Essa alteração garantiu a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). Em um segundo momento, em 24 de julho de 2019, procederam com a alteração do texto que regulamenta as polícias militares e corpo de bombeiros militares, conhecido como R-200, que fora aprovado pelo Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983 (BRASIL, 1983). A alteração legalizou a cessão destes militares para o Pecim⁹.

Uma preparação prévia junto ao Ministério da Defesa e às Forças Armadas para desenhar a política nacional, que se consolidou na forma do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b), também fora posta em curso. Com estrutura

⁹ Nesse caso, os decretadores fizeram o ajuste que lhes interessava para a política de militarização das escolas no item do § 1º do art. 10 do referido regulamento, que assevera: “§ 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para [...] 10) as 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” (BRASIL, 1983).

montada e arrestada legalmente, o governo pode cravar no Decreto do Programa, agora extinto, o art. 14. Por meio dele agentes “militares inativos das Forças Armadas” e das “secretarias de Segurança Pública dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal” foram autorizados a ingressar nas escolas dos entes federativos que aderiram ao programa. Interessante notar que este mesmo art. 14 tenta auferir ao Pecim uma aura democrática causando a impressão que tudo estaria sendo construído articuladamente entre os militares e as “Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal”; as “escolas públicas regulares da educação básica”; os “dirigentes das redes públicas de ensino”; os “gestores, professores e demais profissionais da educação”; “o Conselho Nacional de Secretários de Educação”; e a “comunidade escolar”.

O art. 14 também explicita o caráter de facilitador dos processos de privatização que o Programa possui. Tal artigo institui como parte integrante do Pecim, as “organizações da sociedade civil” e as “entidades privadas sem fins lucrativos”, forçando as escolas que porventura tenham apresentando algum tipo de resistência aos processos privatizantes a não ter como resistir aos interesses do empresariado. No tocante às organizações da sociedade civil possibilitava-se, de tal forma, que entidades de base da guerra cultural pudessem participar do programa e constranger os educadores e educadoras com performances obscurantistas e beligerantes de ataque à ciência, ao conhecimento e ao pensamento crítico. Defensores de projetos como o “escola sem-partido”, ou terraplanistas e disseminadores de *fake news* estariam potencialmente autorizados para adentrar na escola pública de mão dadas com militares e se sentirem amparados para exercer seu suposto direito de querer restringir a liberdade de cátedra e reivindicar a socialização para as novas gerações de um modelo de família e um modo de vida antissecular, contra a laicidade, anticomunista e de combate ao politicamente correto, com “muitas afinidades com os métodos de atuação política, baseados no pós-verdade, no irracionalismo, nas teorias conspiratórias, no radical anticientificismo e, sobretudo, na adesão ideológica ao neoliberalismo extremo” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 12).

A união entre militarismo e fundamentalismo na educação encontra forte consenso na defesa que tais grupos da base da guerra cultural fazem, de que os educadores devem manter a neutralidade ao ensinar. Todavia a premissa positivista da neutralidade é uma forma de falsear a realidade e naturalizar as desigualdades, afinal, como explica Dermeval Saviani:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, bene-

ficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva (SAVIANI, 2013, p. 49-50).

O que a defesa da neutralidade científica e do método de ensino alinhado a esta perspectiva esconde é sua integração com o programa neofascista, que efetiva os auspícios obscurantistas por serem capazes de destruir nos indivíduos a objetividade do real como imagem psíquica subjetiva, em nome do progresso da fantasia solipsista e que flerta com a barbárie. Como analisa Newton Duarte (2020), o obscurantismo tem se multiplicado dentro e fora da escola e intenciona a eliminação do pensamento de esquerda, acusando todo e qualquer pensamento crítico de “esquerdista”. Ao seguir a orientação de um dos principais ideólogos da guerra cultural, Olavo de Carvalho, os devotos da guerra cultural, conforme analisa Leher e Souza (2023), não devem estabelecer qualquer tipo de interlocução de natureza racional com os seus inimigos, vistos como comunistas ou esquerdistas. Estes devem ser execrados, humilhados, e sugere-se, inclusive que sejam “fuzilados”¹⁰, enfim, o objetivo, do ponto de vista destes extremistas é eliminar de todas as formas possíveis aqueles que pensam diferente, especialmente os identificados com vasta e multifacetada esquerda brasileira, que na visão dos mais radicais incluem políticos e militantes da direita que adotem uma posição de defesa da ciência, da cultura e do conhecimento.

Estas práticas obscurantistas beligerantes estão prenhes de obsessão em torno do propósito de vetar “discussões sobre as desigualdades sociais, a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas, a exploração do trabalho, a dominação militar de países e regiões pelas grandes potências imperialistas, as muitas formas de preconceito e de relações sociais opressivas etc.” (DUARTE, 2020, p. 32-33). Para Newton Duarte, os ataques obscurantistas à educação escolar não possuem nada de neutro. Na verdade, o que se esconde são intenções “de fazer da educação um processo de imensa doutrinação obscurantista neoliberal” e de “impedir que o sistema escolar público avance em direção à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica [...]” (DUARTE, 2020, p. 34).

O fortalecimento dos extremistas possibilitou a ascensão das milícias digitais e de crescimento das fileiras das hordas neofascistas que, após a derrota das eleições de 2022, realizaram várias manifestações que pediam intervenção militar. A força política angariada os fez sentirem-se cada vez mais confortáveis para promover discursos de ódio; atacar a ciência e a universidade; escancarar a misoginia, o racismo, e a lgbtFOBIA; estimular que as pessoas não se tomassem vacinas; banalizar as mortes provocadas em decorrência da pandemia da covid-19; estimular o desrespeito às medidas sanitárias de prevenção que visavam coibir a disseminação do novo coronavírus, etc. Foi nesta escalada de radicalização que promoveram ataques terroristas em Brasília, com bombas,

¹⁰ Em campanha eleitoral no Estado do Acre, no ano de 2018, ao discursar para seus eleitores de posse de um tripé e simulando estar atirando o então candidato à presidência Jair Bolsonaro assim propôs: “Vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre, hein? Vamos botar esses picaretas para correr do Acre. Já que eles gostam tanto da Venezuela, essa turma tem de ir pra lá. Só que lá não tem nem mortadela, hein, galera. Vão ter de comer é capim mesmo”. Informação disponível em: <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>. Acess em 28/7/2023.

fechamento de ruas e avenidas e, por último, invadiram e depredaram a sede dos três poderes, destruindo obras de grande valor histórico e causando grande dano aos bens públicos. Acreditavam com tal ação golpista ser possível praticar um golpe de Estado, com apoio dos militares, e depor o presidente eleito em 2022, Lula da Silva.

Amalgamado a toda esta estrutura de destruição social e educacional identificamos que a Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares detinha o seguinte corolário: *fazer com que todas as escolas não tenham escolha exceto militarizar-se ou sucumbir à reforma empresarial*, ou seja, que percam a característica que faz delas uma escola verdadeiramente pública, a saber: gestada pelos educadores e pelo poder popular e se converta em um mercado que vende conhecimento, seleciona os melhores e promove o *apartheid educacional*, marginalizando os indesejáveis.

A conversão em cívico-militar, de acordo com extinto Decreto, não era compulsória à escola. Era facultativa à comunidade escolar e às redes de ensino aderir ou não ao Programa. Ocorre que, caso não se candidatasse ao Programa, estaria a escola sujeita às reclamações da comunidade e, inclusive, aos ataques obscurantistas. Considerando o misticismo que associa qualidade à conquista de bons desempenhos nos testes padronizados e as promessas de que as escolas selecionadas receberiam recursos orçamentários e contariam com apoio técnico e um quantitativo maior de pessoal, os posicionamentos contrários poderia colocar os trabalhadores das escolas públicas apuros¹¹. Ora, uma vez vulnerabilizada e descoberta pelo Pecim poder-se-ia justificar a sua transferência/cessão para a gestão privada. Fecha-se, desta maneira, o cerco sobre a escola pública: ou tende a ser gestada por militares ou fragiliza-se a ponto de não resistir ao processo de gestão por parte da iniciativa privada (com fins lucrativos ou filantrópicas). O ideário neoliberal que permeia este cerco tangencia o *vetor de privatização* das escolas públicas, entendido como mecanismo que permite a criação de um mercado inicial, que no futuro, passa a ser objeto dos *vouchers* e atende à seguinte dinâmica:

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes particulares. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacionais existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (FREITAS, 2018, p. 80).

¹¹ Uma reportagem do jornal *Brasil de Fato*, de 19 de março de 2023, confirmou que, após 4 anos de implementação no Distrito Federal, a parceria para militarização das escolas não cumpriu a promessa de melhorar os indicadores, tampouco reduziu a violência. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/19/militarizacao-de-escolas-do-df-nao-melhora-desempenho-escolar-nem-diminui-violencia>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Ao examinar a perspectiva da política de “tolerância zero” das escolas militarizadas e os supostos bons resultados avaliativos nos exames padronizados, usados como mote para atrair estudantes considerados melhores (entenda-se como aqueles que tem maior capacidade de memorização e passíveis de submissão a forte treinamento para fornecer as respostas certas nos exames), descobre-se seu viés excludente. Isto se explica nas decisões que deveriam ser tomadas com relação ao que fazer com os estudantes cujo perfil é desagradável aos processos de militarização e não seriam acolhidos nas instituições controladas ou de gestão compartilhada com forças de segurança pública. Desse modo, caberia às escolas públicas com pontuações rebaixadas – onde as condições objetivas vêm sendo agressivamente usurpadas pela política que as empobrece – absorver os alunos que são considerados um problema. Estes foram os mesmos moldes, em que pese às diferenças com relação às formas de implementação e condução pedagógica realizadas nos países, instituído no Texas e que se buscou implantar em todos os Estados Unidos.

Há três tipos de escolas no interior do sistema educacional dos Estados Unidos: 1) as escolas privadas com alto desempenho nos testes, cujos pais pagam mensalidades elevadas, ou fazem uso dos *vouchers* fornecidos pelo governo, e complementam com valores adicionais para que os filhos acessem essas escolas que prometem maior possibilidade para os egressos ocuparem vagas em cursos universitários que lhes alcem a postos de trabalho de prestígio e liderança; 2) as escolas *charters* (terceirizadas/ concedidas pelo governo para a iniciativa privada ou operam com *vouchers*), que são entidades que foram transferidas para a iniciativa sob o pretexto da necessidade de melhorar o desempenho nas testagem de massa, condicionando seus currículos a tais objetivos¹²; e 3) as escolas públicas como as que ainda resistem e não foram concedidas à iniciativa privada e, naturalmente, acabam por receber, na maioria dos casos, os alunos que não são aceitos e não dispõem de recursos para frequentar os outros tipos de escola (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2018). Avalia Freitas, que se trata, em seu conjunto, de uma proposta de sistema escolar que visa:

[...] eliminar os “tomates podres” antes que estraguem os bons, amplia a ação repressora nas escolas. Especialmente aquelas que são terceirizadas ou operam com *vouchers*, vão pressionando para que os estudantes “que não se adaptam às regras”, sejam eliminados e procurem outras escolas (usualmente as públicas nas imediações). Isso, além de “proteger” as escolas nas avaliações, eliminando antes os que podem diminuir suas médias, contribui para o *marketing* de uma escola sem alunos com problemas (FREITAS, 2018, p. 117).

No Brasil, a fim de ampliar a precarização das escolas públicas, aptas a receber os tidos como “tomates podres” realizam-se diversos tipos de manobras jurídico-políticas. Foi nesta perspectiva que o governo do ex-presidente Michel Temer, em parceria com a maioria dos parlamentares do Congresso Nacional, aprovou a Emenda Constitucional

¹² Entretanto os resultados têm demonstrado que o propalado avanço não passa de uma falácia. O que tem prevalecido de fato é a ausência de uma gestão democrática e pública da escola pública e o aumento do autoritarismo sobre os alunos. Consequentemente prolifera-se ações discriminatórias que expulsam os alunos e não lhes dá outra alternativa a não buscar outro tipo de escolas (as públicas sucateadas) ou desistir do processo de escolarização (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2018)

nº 95 (BRASIL, 2016a). Conforme esclarece Pinto (2018), a referida EC sujeita os gastos públicos com a educação ao novo regime fiscal voltado para o pagamento da dívida pública – que significa, a remuneração dos juros das dívidas junto aos investidores, empresas e pessoas que compram títulos da dívida estatal e se beneficiam dos juros ampliando os seus capitais.

Com a EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016a), o artigo 212 da CF perde seus efeitos. O artigo formaliza que a União deve aplicar “anualmente, nunca menos de dezoito” e determina, também, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar “vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988). Com a autorização constitucional para congelar despesas primária total é possível, por exemplo, que em uma “área, como a previdência social” que registre crescimento “acima da inflação medida pelo IPCA” provoque a “queda de valor equivalente em outras áreas do Governo Federal”, neste caso, a educação pública certamente seria afetada, como se observa nos recorrentes cortes, chamados de contingenciamentos. Por isto Pinto conclui que “a CF de 1988 vê, hoje, revogada essa mesma vinculação, no que se refere à União, com a aprovação da EC nº 95/2016” (PINTO, 2018, p. 865).

A EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016a) está inserida em um contexto histórico de medidas de ajuste fundomonetarista que atendem a agenda de contrarreforma do Estado. Ela se soma a outras utilizadas no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso, que foram retiradas gradativamente durante o governo Lula, inexistiram no governo da Presidenta Dilma Rousseff, retornaram apenas no governo propiciado pelo golpe institucional que levou Michel Temer ao poder e que garantiu, na sequência, a chegada de Jair Bolsonaro à presidência da república, possibilitando-se a manutenção do referido ajuste. Nesse percurso histórico de fuga da vinculação, foi criado o Fundo Social de Emergência (FSE), por meio da EC de Revisão nº 1/1994 (BRASIL, 1994), com duração prevista apenas para os anos de 1994 e 1995. Em 1996, o FSE passou a se chamar Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), por determinação da EC nº 10/1996 (BRASIL, 1996), que segundo Pinto (2018) foi a motivação real de sua criação, por isso foi prorrogado até 1999, quando foi substituído pela Desvinculação das Receitas da União (DRU), através da EC nº 27/2000 (BRASIL, 2000a). Esclarece ainda o estudioso que, com a EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009), os efeitos da DRU sobre a educação foram progressivamente reduzidos até ela ser extinta em 2011. Porém, por meio da EC nº 93/2016 (BRASIL, 2016b) a DRU foi prorrogada até 2023, tendo sua alíquota aplicada em 10% com relação as suas versões anteriores, “mas incidindo apenas sobre as contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico, mantendo-se a não aplicação de seus efeitos sobre a contribuição do salário-educação”. De todo modo, “o volume que é retirado das políticas sociais para a DRU corresponde a 3,5% do PIB”. (PINTO, 2018, p. 852-853).

Como explicam Pena, Zientarki e Rech, tais

[...] mecanismos de desvinculação expressam a *história de negligência*, não somente como usurpação e ganância das elites, mas como *calote*. Havia um dever estatal de garantir o princípio que está instituído no art. 212 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, a vinculação de dezoito por cento da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvi-

mento do ensino não foi cumprida. Os recursos foram retirados das escolas públicas por meio de emenda para propiciar o escoamento do montante que poderia auxiliar na melhoria da qualidade da educação para o locupletamento dos cofres dos rentistas. Com isso, a educação pública brasileira tem sido negligenciada, pois, entre 1994 e 2018, 2,9% do PIB que deveria ser aplicado na educação estatal, acabou sendo confiscado, transformando-se os 18% determinados pela CF em, apenas, 14,4%: Durante os 18 anos em que estiveram em vigor para os recursos educacionais, os mecanismos de desvinculação da receita de impostos da União (FSE, FEF e DRU) confiscaram 2,9% do PIB que seria destinado ao ensino. Do ponto de vista didático, os 18% dos impostos da União previstos na CF para MDE¹³ se transformaram em 14,4%” (PINTO, 2018, p. 853). (PENA; ZIENTARSKI; RECH, 2022, p. 8-9).

Os recursos que mantêm escolas públicas brasileiras são formalmente circunscritos ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, o Fundeb, que foi criado pela EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e renovado, de forma permanente, através da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020). Entretanto, a renovação do Fundeb mantém a educação pública no patamar de insuficiência perante a política de distribuição, que não garante um padrão mínimo de qualidade atrelado ao valor aluno-ano. Tal valor, que é totalmente difuso em todo país, contém uma baixíssima complementação por parte da União, por conta, justamente, do calote¹⁴ proveniente da manipulação jurídica que agride o princípio constitucional do art. nº 212.

Ao avaliar se o governo federal cumpriu seu dever para com a complementação do Pinto (2018) identificou que, no ano de 2016, apenas 13 bilhões foram destinados pela União para tal fim, o que corresponde somente a 0,2% do PIB. Trata-se de uma destinação orçamentária completamente débil que só reitera e agrava a assertiva que atesta a negligência estatal para com a educação pública. Além disso, a implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi interdita, inviabilizando-se o cumprimento da maioria de suas metas e estratégias¹⁵.

Criar um Programa nacional de militarização das escolas nos moldes descritos e analisados neste texto expressa claramente a atuação das forças de segurança no

¹³ Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

¹⁴ O descompromisso se agrava quando da análise do problema em torno da parcela do salário-educação, que deve ser destinado aos entes federativos e que corresponde a 60% do valor da arrecadação líquida a ser paga aos entes federativos de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica. Entretanto, tendo sido criado pela Lei nº 4.440/1964 (BRASIL, 1964), em pleno auge e sob a tutela do golpe militar, o salário-educação nasceu com o valor atribuído de 7% do salário mínimo, que, de acordo com Pinto, “corresponderia a R\$ 67/mês por aluno”, mas, “Com a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, em 1969, tornou-se necessária a ampliação da alíquota, o que só ocorreu em 1975, passando de 1,4 para 2,5%, ou seja, sem corresponder sequer à duplicação dos anos de obrigatoriedade” (PINTO, 2018, p. 851 e 852). Acontece que, mesmo após a aprovação da CF de 1988 e os marcos legais da educação dela derivados, nem a alíquota, nem a base tributária da contribuição do salário-educação foram alteradas. Mas, nesse mesmo tempo o número de novos estudantes que passaram a ter direito à contribuição cresceu significativamente. Pinto (2018, p. 852) apresenta dados do ano de 2016 para atestar que o valor do salário-educação não acompanhou o crescimento da demanda nacional, estando totalmente defasado: “dividindo-se sua receita de 2016 pela matrícula na educação básica pública, chega-se a R\$ 40/mês, um valor 40% inferior àquele que serviu de referência para sua criação [...]”.

¹⁵ Um balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, divulgado no dia 20 de junho de 2022, revelou que 86% dos objetivos previstos no PNE ainda não haviam sido cumpridos. O relatório está disponível no portal deste movimento social: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em 29/7/2023.

desmonte da escola pública. Além disso o militarismo facilita o trabalho e beneficia o empresariado que se beneficia do orçamento da educação pública. Nesse caso, a força da militarização é utilizada para destruir resistências e facilitar o processo de reforma empresarial na educação.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS COMO UMA DAS TÁTICAS DA REFORMA EMPRESARIAL

A reforma empresarial consiste em um complexo de mecanismos que visam a privatização direta, cuja máxima expressão, como já afirmado, é a doação de *vouchers*. No entanto, um conjunto de táticas indiretas atendem ao propósito dos reformadores, tais como: a atuação de instituições ditas “filantrópicas” assumindo a terceirização da escola; o ajustamento dos sistemas de ensino aos ditames das avaliações padronizadas nacionais e internacionais; a criação de bases nacionais curriculares comuns para os currículos da educação básica e, também, para a formação de professores, totalmente adaptadas e sintonizadas aos testes massivos, a fim de melhorar o desempenho da escola, sob o prisma ideológico neoliberal, e convertê-las em cursinhos preparatórios, quer dizer, condicionar toda finalidade do sistema educacional a tais exames (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2020).

Soma-se a esta ideologia política a prestação de serviços realizadas às elites através da ação de militarização das escolas como corporações a serviço da valorização do capital. Deste modo, *privatização de processos* escolares é legitimada e ocorre mediante o escoamento dos recursos públicos para a iniciativa privada que disputará o mercado de *insumos curriculares*, termo utilizado por Adrião, para destacar de forma esquemática e provocativa

[...] o conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à “estruturação”, portanto à conformação, do trabalho pedagógico e que têm sido desenvolvidos por empresas ou *startups* financiadas por “filantropos de risco” (OCDE, 2014), autodeclarados segmentos de responsabilidade social. Nessa “rubrica” incluem-se, além dos tradicionais livros e coletâneas didáticas, as chamadas “tecnologias educacionais”, as quais se apresentam como estratégias mais eficazes para melhoria da qualidade da educação básica. Em um contexto de profunda e rápida inovação nas tecnologias da informação, o “apelo” à aquisição dessas tecnologias é veemente e se expressa tanto na compra de equipamentos (celulares, *tablets* etc...) quanto na de aplicativos desenvolvidos para esses mesmos aplicativos.

Apresentados como “tecnologias educacionais”, “sistemas privados de ensino”, materiais estruturados, entre outras denominações, as iniciativas consistem, em síntese, na oferta para redes públicas ou escolas privadas de livros e conteúdos digitais pelos quais conteúdos escolares, processos e ritmos de “ensino” [são comercializados] (ADRIÃO, 2017, p. 131 – observação nossa).

Complementa a estudiosa, que outras iniciativas se somam ao mercado de *insumos curriculares*, tais como a venda de serviços de controle e supervisão sobre a atuação do professor e o trabalho desenvolvido pelas escolas por parte da empresa/instituição privada (ADRIÃO, 2017).

Não deve ter sido por outra razão que, reiteradamente, o artigo 25 do referido Decreto do PECIM, abre brecha para a possibilidade de utilização financeira dos

recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação, para que sejam transferidos para entidades sem fins lucrativos. Ora, os legalistas argumentam que esse aspecto é constitucional, visto que o artigo nº 213 da Constituição Federal admite tal possibilidade.

Saviani, entretanto, comenta os efeitos da omissão dos legisladores em não regulamentar o artigo 213 da CF no texto da Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB de 1996 e assim abrir brechas para que as instituições autoproclamadas filantrópicas pudessem construir artifícios para se apropriar do dinheiro público:

É de se lamentar que as propostas de critérios mais específicos e mais rigorosos não tenham sido aceitas sob o argumento de que atentariam contra a liberdade de ensino da iniciativa privada prevista na Constituição. Em verdade, no caso de utilização de recursos públicos, não se vê por qual motivo Poder Público não possa estabelecer condições, como a publicação de balanços, a definição de objetivos idênticos nos Estatutos das mantenedoras e das instituições de ensino por elas mantidas, assim como a unificação de suas contabilidades, etc. [...] Jacques Velloso, professor de economia da educação da UnB, esclarece como, sem isso, ‘facilita-se a proliferação de artifícios contábeis que ocultam lucros’. E exemplifica: “todos os reais *lucros* de uma instituição confessional de ensino atualmente podem ser transferidos à mantenedora a título de ‘contribuição à Casa Provincial’, sendo entes registrados como *despesas*, como frequentemente vem ocorrendo” (VELLOSO, 1990, p. 125). Através de expedientes como o acima exemplificado, diferentes tipos de instituições se apresentam como “entidades privadas sem fins lucrativos” habilitando-se, nos termos do artigo 213 da Constituição, a beneficiar-se de recursos públicos. Convenhamos que definir critérios que permitam evitar essa “proliferação de artifícios” está muito longe de se configurar como atentado à liberdade de ensino da iniciativa privada. Significa, ao contrário, o empenho em zelar pela boa destinação e bom uso dos recursos públicos (SAVIANI, 2011, p. 255-256).

O extinto Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019b) ao instituir mediante o art. nº 25, a concessão para que sejam “firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos ou [...] entidades privadas sem fins lucrativos”, abre as portas para a *privatização dos processos*, ao modo desejado pelos reformadores empresariais.

O convênio com o poder público propicia às instituições sem fins lucrativos condição de “vantagem sobre a escola”, ou seja, condiciona a “dissolução da educação como atividade de Estado” (ADRIÃO, 2017, p. 131). Trata-se de empresas que aparentam não querer lucros, mas que expropriam, comercializam e convertem a educação pública em mercadoria. Essas fundações quase sempre são criadas por grandes corporações voltadas para a educação com a finalidade estratégica de: 1) destruir a educação pública atacando a sua imagem com o discurso de que os professores da escola são improdutivos e depois, fazendo *lobby*, junto ao executivo e ao legislativo para a realização de parcerias, a fim de praticar a gestão das escolas e efetivar reformas, que facilitam a contratação de professores por um preço menor, para trabalhar mais horas, atendendo ao número maior de estudantes, em caráter temporário e com contrários de trabalho precários; 2) vender produtos e serviços para as escolas, especialmente na forma de insumos curriculares; 3) criar um sistema de dados e informações no âmbito de suas empresas “sem fins lucrativos” para passar informações privilegiadas para as outras empresas “com fins lucrativos”, diminuir drasticamente os concorrentes para a

venda de serviços educacionais e insumos curriculares e, assim, aumentar seus lucros; entre tantos e tantos outros aspectos, que são denunciados como estratégias de expansão e concorrência do “segmento de mercado educacional”, típicas do mercado neoliberal, desde a década de 1990 (ADRIÃO, 2017).

Com a militarização das escolas, pode utilizar-se dos subterfúgios e brechas legais, para colaborar com a manutenção de nichos de mercado, através de transferência de recursos públicos para o empresariado que explora a escola pública e seus recursos. Em outras palavras, com a vitória na implementação das escolas cívico-militares estão transpostas as barreiras para a realização da *parceria público-privada*, para *privatização de processos escolares* por meio da negociação de *insumos curriculares*, privilegiando o privado em detrimento do caráter público da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar a estratégia política e expor as finalidades do governo anterior, de extrema-direita, com a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), encobertas por meio de publicidade *fetichizada*. Nessa lógica militarizar a escola representa, essencialmente, a abertura para a vigorosa implementação da visão de mundo individualista, do ranqueamento e da ampliação da lucratividade capitalista que opera em detrimento do desenvolvimento psicológico e material das camadas populares, filhos da classe trabalhadora que acessam a educação básica pública.

A finalidade da marcha militarista da extrema-direita busca desmobilizar e conformar os indivíduos dentro dos limites programa neoliberal ultraconservador e restringir-lhes o acesso à riqueza socialmente produzida que, no caso da educação escolar, diz respeito ao acesso aos mais desenvolvidos conhecimentos culturalmente produzidos na história.

A fim de superar as condições opressivas, cabe à sociedade e aos educadores em especial, se organizarem para fazer valer a orientação de Marx (2012, p. 46) na *Crítica do programa de Gotha*: “O governo e a igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa”. Seguindo tal orientação, afirma-se, que são os professores, os estudantes e os participantes de movimentos sociais, que devem dar ao Estado uma educação muito rigorosa.

Diante do que foi exposto, salienta-se, no Brasil, a necessidade de assegurar à escola pública, livre da militarização, a) o endereçamento dos fundos públicos e ampliação dos gastos governamentais com a educação pública para se atingir um patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB); b) a garantia do valor que assegure a qualidade aluno ano-inicial; c) a valorização, a formação adequada, a disponibilização dos recursos e das condições objetivas para que os professores realizem seu trabalho; d) a suspensão dos efeitos de parte do Art. 212 da CF, na forma da EC nº 95/2016 (e junto com ela revogar o teor da Lei de Responsabilidade Fiscal que limita os gastos na educação); e) a desmilitarização das escolas públicas; f) e o impedimento de haver escolas diferenciadas dentro do mesmo sistema público, por compreender que

o modelo de educação militarizada contribui com o esvaziamento do financiamento público da escola pública, que conduz a uma maior desigualdade educacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Teresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARIGONI, Gilberto *et al.* (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho d'Água, 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Decreto 11.611, de 19 de julho de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2023a.
- BRASIL. SEB. *Nota técnica n. 60, de 12 de julho de 2023*. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PE-CIM). Brasília, SEB, 2023b.
- BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 9.655, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo – Direção e Assessoramento Superiores – DAS – e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília: Presidência da República, 2019a.
- BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019b.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2016a.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília: Congresso Nacional, 2016b.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Congresso Nacional, 2009.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasil: Congresso Nacional, 2006.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 27, de 21 de março de 2000*. Acrescenta o art. 76 ao ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo a desvinculação de arrecadação de impostos e contribuições sociais da União. Brasília. Congresso Nacional, 2000a.
- BRASIL. *Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília. Congresso Nacional, 2000b.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1998.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 10, de 4 de março de 1996*. Altera os arts. 71 e 72 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduzidos pela Emenda Constitucional de Revisão nº 1, de 1994. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

- BRASIL. *Emenda constitucional de revisão nº 1, de 1º de março de 1994*. Acrescenta os arts. 71, 72 e 73 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Congresso Nacional, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983*. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200). Brasília: Presidência da República, 1983.
- BRASIL. *Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964*. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1964.
- CARVALHO, Anderson dos Anjos Pena de; ZIENTARSKI, Clarice; RECH, Hildemar Luiz. Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro. *Educação*, v. 45, n. 1, p. e36739, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.36739. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/36739>. Acesso em: 1º ago. 2023.
- DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MONTORO, Xabier Arrizabalalo. *Capitalismo y economía mundial*. Madrid: Instituto Marxista de Economía – IME, 2016.
- PINTO, José Marcelino de Rezende Pinto. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez., 2018.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.
- RAVICH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- STREECK, Wolfgang. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. Tradução Marian Toldy e Teresa Toldy. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SAVIANI. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI. Educação escolar, currículo e sociedade. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
- XIMENES, Salomão; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. Militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 612-632, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0