



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA TEIXEIRA DE SOUZA

**AS CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
QUE FUNDAMENTAM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E
DISCIPLINAR NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR**

INHUMAS, GO

2021

PATRÍCIA TEIXEIRA DE SOUZA

**AS CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
QUE FUNDAMENTAM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E
DISCIPLINAR NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas-GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Prof^a Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni

INHUMAS, GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

S729c

SOUZA, Patrícia Teixeira de
As concepções de finalidades educativas escolares que fundamentam o projeto político pedagógico e disciplinar no colégio da Polícia Militar / Patrícia Teixeira de Souza. – Inhumas: FacMais, 2021.

131p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Prof^a Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1.Finalidades Educativas Escolares; 2. Colégio Militar; 3. Projeto Político Pedagógico; 4. Regimento Interno. I. Título.

CDU: 37

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO**

**AS CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES QUE
FUNDAMENTAM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DISCIPLINAR NO
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 13 de agosto de 2021.**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
Lucineide Maria de Lima Pessoni
Data: 14/09/2021 13:32:37-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Documento assinado digitalmente
Daniella Couto Lobo
Data: 14/09/2021 13:53:00-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra Daniella Couto Lôbo
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Documento assinado digitalmente
Andre Luiz Araujo Cunha
Data: 15/09/2021 16:24:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. André Luiz Araújo Cunha
Membro Convidado Externo
Instituto Federal Goiano - IFGoiano

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (KARL MARX, 2011, p. 25-26).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, paz, luz, cuidado, por guiar meu caminho.

A Cristo, referencial de homem que, historicamente, a favor das minorias defendeu os excluídos lutando contra as desigualdades sociais.

À minha orientadora, a Professora Doutora Lucineide Maria de Lima Personi por sua disponibilidade, respeito, paciência, carinho e amizade nesta caminhada. Obrigada pelos ensinamentos, levarei para sempre.

À Banca Examinadora pela gentileza e pelas contribuições ofertadas à pesquisa.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo, confiança, orações, conselhos e todo apoio.

Ao meu filho, Pedro Augusto, pela compreensão e aceitação da minha ausência.

Ao meu esposo, Wemerson, pelo apoio, carinho e incentivo.

Aos funcionários e professores da Pós-Graduação da Faculdade de Inhumas, que me possibilitaram ampliar meu horizonte.

Aos meus colegas do grupo do Mestrado, que estiveram presentes, compartilhando o processo de crescimento, angústias e alegrias.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas que me ajudaram, contribuíram, mudaram minha forma de entender e lidar com estudo, em especial Fabiana, pelas dicas e atenção.

RESUMO

Esta dissertação intitulada - As concepções de finalidades educativas escolares que fundamentam o projeto político pedagógico e disciplinar no colégio da polícia militar, teve como objetivo compreender o processo histórico, ideológico e político da constituição das escolas militares no Brasil, analisando as concepções de finalidades educativas escolares e como estas impactam na construção do Projeto pedagógico e disciplinar do Colégio da Polícia Militar no estado de Goiás. Esse trabalho teve como referência metodológica o materialismo histórico dialético na análise do objeto em sua constituição histórica e na apreensão das determinações sociais, políticas e ideológicas que o constitui, com análise dos dados coletados na abordagem qualitativa. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental apresentou a análise do Regimento oficial do Comando de ensino da polícia militar, do Projeto Político Pedagógico de um Colégio Militar no interior do estado de Goiás e dos projetos educativos desenvolvidos pela escola ao longo do ano de 2019. Para a fundamentação teórica, foram utilizados autores que corroboram da perspectiva crítica escolhida para este trabalho: Saviani (1999); Gramsci (1999; 2001); Chauí (2008); Lenoir (2013); Libâneo (2014); Frigotto (1993) dentre outros. No percurso da pesquisa, constatou-se que no campo de disputas da função da escola, distintos grupos encontraram respaldo no campo político, demandando uma política educacional de acordo com suas finalidades. A partir da análise dos documentos, verificou-se que a concepção da pedagogia tradicional, que está fortemente atrelado ao conservadorismo sob a forma de controle da conduta dos alunos é a mais presente no Regimento Interno do Colégio Militar. No que se refere ao Projeto político pedagógico, observou-se que este avulta a perspectiva neoliberal expressa em competências de tipo instrumental com ênfase nos testes padronizados e formação de atitudes e valores para contenção de conflitos sociais. Desse modo, tais finalidades educativas, uma vez incorporadas nas políticas educacionais, nas diferentes disputas acerca da função da escola, materializaram-se em práticas coercitivas e punitivas que foram e continuam sendo justificadas em nome da produtividade do capital e da segurança nacional.

Palavras-chave: Finalidades Educativas Escolares. Colégio Militar. Projeto Político Pedagógico. Regimento Interno.

ABSTRACT

This dissertation entitled - The conceptions of school educational purposes that underlie the pedagogical and disciplinary political project in the military police college, aimed to understand the historical, ideological and political process of the constitution of military schools in Brazil, analyzing the conceptions of school educational purposes and how these impact in construction of the Pedagogical and Disciplinary Project of the Military Police College in state of Goiás. This research had as methodological reference dialectical historical materialism in the analysis of the object, historical constitution and in the apprehension of the social, political and ideological determinations that constitutes it, with analysis of report collected in qualitative approach. The research is bibliographical and documentar and it presented the analysis the official regiment of the Military Police Teaching Command, the Political Pedagogical Project of a Military College in the interior of the state of Goiás and educational projects developed by to the school throughout 2019. Theoretical foundation, authors who corroborate the critical perspective chosen for this research were used: Saviani (1999); Gramsci (1999; 2001); Chaui (2008); Lenoir (2013); Libâneo (2014); Frigotto (1993) among others. During the research, it was observed that in the field of disputes over the role of the school, different groups found political support, demanding an educational politics in accordance with their interests. As of analysis of the documents, checked if concept of traditional pedagogy, which is strongly linked to conservatism in the form of controlling the conduct of students, it is the more present in the Internal Regiment of the Military College. Regarding to the Pedagogical Political Project, it was observed that it increases the neoliberal perspective expressed in competences instrumental type, with emphasis on standardized tests and in the formation of attitudes and values to contain social conflicts. Thus, such educational purposes, once incorporated into educational politics, different disputes about the function of the school, materialized in coercive and punitive practices that were and continue to being, and it is justified in the name of capital productivity and national security.

Keywords: School Educational Purposes. Militar School. Political Pedagogical Project. Internal Regiment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES

Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES

Quadro 03- Localização dos CM implementados em Goiás por ordem de criação

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEPM - Comando de Ensino Policial Militar

CM - Colégios Militares

COM - Colégios das Polícias Militares

CPMG - Comando da Polícia Militar

ECO/CONF - Conferência das Nações Unidas para o Estabelecimento de uma Organização Educacional e Cultural

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

JINCOM - Jogos Internos do Colégio da Polícia Militar

LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

LGBTQT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Queers

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

QAO - Quadro Auxiliar de Oficiais

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SVM - Sistema de Valorização do Mérito

TAC - Termo de Adequação de Conduta

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL: CONTEXTOS DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO	18
1.1 O processo histórico e ideológico de constituição da sociedade autoritária: o mito da fundação do Brasil	18
1.2 O surgimento dos colégios militares no Brasil e o legado positivista na educação militar	28
1.3 As escolas militares: as políticas públicas no campo das disputas ideológicas das finalidades educativas escolares.....	39
1.4 Criação e expansão dos colégios militares em Goiás.....	47
CAPÍTULO II ASPECTOS POLÍTICOS E CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES QUE FUNDAMENTAM OS DOCUMENTOS DO COLÉGIO MILITAR	55
2.1 - As finalidades educativas escolares: conceitos e concepções.....	55
2.2 O contexto neoliberal.....	60
2.3 A internacionalização das políticas educacionais e os organismos multilaterais em contexto neoliberal	62
2.3.1 O Banco Mundial.....	62
2.3.2 A Unesco e as Conferências Mundiais de Educação.....	66
2.4 As finalidades educativas escolares e a nova aliança conservadora.....	69
2.5 A relação entre autoritarismo e finalidades educativas escolares no colégio militar.....	74
CAPÍTULO III -OS IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS DO COLÉGIO MILITAR NA PROPOSTA DOS PROJETOS EDUCATIVOS DA ESCOLA: ALAMAR E JINCOM.....	86
3.1 Visão hegemônica das finalidades educativas escolares.....	86
3.2 A teoria do capital humano.....	88

3.2.1 A teoria do capital humano e o movimento de sua historização.....	95
3.2.3 O Estado intervencionista	95
3.3 O trabalho intelectual e a função da escola socialmente justa na perspectiva da práxis....	100
3. 4 Projeto Alamar e finalidades educativas.....	105
3. 5 Projeto JINCOM e finalidades educativas.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXO I: Portaria Alamar Legião de honra.....	122
ANEXO II: Portaria Medalha Mérito intelectual.....	124
ANEXO III: Projeto JINCOM.....	125
ANEXO IV: Solenidade de Entrega do Alamar.....	129
ANEXO V: Projeto JINCOM.....	130

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar essa temática surgiu da minha atuação profissional como professora da Educação Básica da rede estadual e coordenadora pedagógica por três anos de uma escola militarizada. Este colégio é um modelo de escola que estabelece formas específicas de organização e se encontra em franca ascensão, em especial no Estado de Goiás, que conta atualmente com sessenta (60) escolas militarizadas¹. Acredita-se que essa expansão esteja associada à influência das mídias, uma vez que esta é responsável por criar na população uma expectativa de solução para a indisciplina na escola, para a diminuição dos casos de violência presentes na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Isso pode contribuir para a aceitação e aclamação popular por esse modelo de escola, sem que se questionem as suas finalidades educativas.

Contribuindo para esse processo de expansão das escolas militares no estado de Goiás, aparece o aspecto ideológico que tem o poder de convencimento da população em relação ao que se deseja implantar conforme as convicções sociais, políticas e ideológicas de cada período histórico. Conforme aponta Chaui (2016, p. 245) “a eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo”. Desse modo, o discurso pautado nas aspirações de diferentes interlocutores hegemônicos, repetido inúmeras vezes, pode se consolidar por meio do assentimento da sociedade. Corroborando com esse entendimento, Gramsci (1999, p.110), enfatiza que “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”.

Para a realização dessa pesquisa, partiu-se da compreensão de que as finalidades educativas indicam a orientação geral da filosofia e direcionam a construção do currículo e da didática e, conseqüentemente, norteiam a elaboração dos documentos oficiais para educação, o que irá repercutir no projeto pedagógico, na organização do ensino e da escola. Assim, Libâneo (2019, p. 4) afirma que as finalidades educativas são resultantes “do contexto social,

¹ Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/nossas-unidades/>

político, cultural e econômico no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais”. Elas influenciam nas definições dos objetivos (o que se pretende alcançar) e metas (onde se pretende chegar) dos sistemas educativos. Para Lenoir (2013, p. 3) “As finalidades são, portanto, opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo”.

Por isso, é fundamental conhecer o sentido das finalidades educativas e compreender que sua construção é uma trama complexa tecida nas relações sociais, políticas e econômicas nas quais prevalece o interesse de um determinado grupo hegemônico que estabelece a função da escola de modo a suprir interesses próprios e atender fins específicos.

Desse modo, essa pesquisa investigou as concepções de educativas escolares em seu contexto filosófico, social, ideológico e político. Para tanto, apresentou explicações de como as finalidades direcionam a formulação de políticas educacionais para as escolas públicas explicitando quais finalidades educativas as escolas militares atendem e como estas aparecem nos documentos oficiais que regulamentam a sua criação e consolidação.

Para compreender a relevância desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema: finalidades educativas do colégio da polícia militar. Foram utilizados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG); e, por último o catálogo de dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Além do tema, utilizou-se como critério de busca a área do conhecimento: ciências humanas e delimitamos como tempo: 2014 a 2019.

Ao realizar a busca no catálogo da CAPES utilizou-se como filtro os termos que se relacionam diretamente com o tema desenvolvido nesta pesquisa, quais sejam: “finalidades educativas” e “colégio militar”. Nesse sentido, a tabela abaixo mostra os dados referentes a cada ano.

Quadro 1 – número de trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES						
Crítérios de consulta	Ano					
	2014	2015	2015	2017	2018	2019
Finalidades educativas e Colégio militar Área do conhecimento: ciências humanas	4	4	10	10	4	2
Total						34

Fonte: elaborado pela autora

Do total de trinta e quatro (34) trabalhos encontrados, nove (9) deles apresentam relevância em relação a esta pesquisa tendo em vista que mostram aspectos relacionados ao tema proposto. Sendo assim, observa-se na tabela abaixo o quadro demonstrativo desses trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos relevantes encontrados no Banco de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES			
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ANO	TIPO	LOCAL
1. Educação Militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB)	2014 NOGUEIRA, Jefferson Gomes	Dissertação	Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
2. Colégio Militar de Brasília (1978 – 2008): memória, cultura e ensino	2015 FELIX, Jorge Luiz Pereira	Dissertação	Pontificia Universidade Católica De Goiás
3. A militarização da escola pública em Goiás	2016 SANTOS, Rafael Jose da Costa	Dissertação	Pontificia Universidade Católica De Goiás
4. Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás.	2017 PESSONI, Lucineide Maria de Lima	Tese	Pontificia Universidade Católica De Goiás
5. A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal: o caso do colégio militar de Brasília	2017 SOUZA, Gabriela Menezes de	Tese	Universidade Católica De Brasília
6. Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: a questão da qualidade de ensino	2017 MILAGRE, Gessica Filgueiras	Dissertação	Pontificia Universidade Católica De Goiás
7. Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar	2017 FABER, Daniel Armando	Dissertação	Universidade Federal De Santa Maria
8. A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do colégio militar de Palmas - TO	2018 SILVA FILHO, Tomaz Martins da	Dissertação	Fundação Universidade Federal Do Tocantins
9. Valores Éticos da Cultura Militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio	2019 SARKIS, Socorro Maria de	Dissertação	Universidade De São Paulo

Militar do Brasil	Jesus Seabra		
-------------------	--------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Ao realizar a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram utilizados os mesmos critérios e palavras-chave e foram encontrados cinco (5) trabalhos. Em seguida, manteve-se como filtro de busca apenas: finalidades educativas e localizaram-se oito (8) trabalhos dos quais apenas dois (2) foram relevantes em relação a temática desta pesquisa. Esses dois trabalhos já foram mencionados no quadro 2 haja vista que também foram encontrados no Banco de teses e dissertações da Capes. São as pesquisas de números quatro (4) e seis (6). Esses trabalhos são importantes do ponto de vista teórico, pois trazem um referencial teórico considerado importante para essa pesquisa.

Em seguida foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) no qual encontrou apenas um (1) trabalho dentro do período mencionado. Trata-se de uma dissertação intitulada - Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins, uma pesquisa realizada em 2019 por Renata Lopes Silva Ribeiro, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (RC) da UFG/Catalão, hoje UFCAT.

Por fim, na biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás foram encontradas apenas três (3) pesquisas que também já foram mencionados no Quadro 2: os trabalhos 3, 4 e 6.

Diante das análises dos objetivos dos trabalhos supracitados, observa-se que há uma ausência de pesquisas relacionadas às finalidades educativas específicas das escolas militares. Desse modo, elaborou-se a seguinte questão que norteou a pesquisa: como e em que dimensão as finalidades educativas que orientam as Políticas Educacionais brasileiras influenciam na construção do Projeto Pedagógico e Disciplinar dos Colégios Militares e como estas repercutem na organização escolar e nos projetos educacionais desenvolvidos na escola?

Ao constituir-se em objeto de investigação, essa problemática levou aos seguintes questionamentos: Quais os sustentáculos ideológicos da violência estruturalmente organizada pelo Estado enquanto sistema de ideias fundante e mantenedora do autoritarismo? Quais as concepções de finalidades educativas que fundamentam os documentos de criação e expansão dos colégios militares do estado de Goiás? Ainda que as escolas militares assumam finalidades educativas fundamentadas em ideologias e políticas de ordem conservadora e autoritária, restam espaços para que a escola assumam uma função social pautada na perspectiva da práxis por meio de seus projetos educativos?

O objetivo geral desta pesquisa foi de compreender e analisar o processo histórico, ideológico e político da constituição das escolas militares no Brasil, analisando as concepções de finalidades educativas escolares e como estas impactam na construção do Projeto pedagógico e disciplinar do Colégio da Polícia Militar no estado de Goiás e nos projetos desenvolvidos pela escola. Especificamente, teve como objetivos: investigar o processo ideológico, histórico e político do surgimento e expansão dos colégios militares no Brasil e no estado de Goiás; identificar e analisar as diferentes concepções e significados de finalidades educativas escolares e como estas repercutem na elaboração do documento oficial do Comando de Ensino da polícia militar - Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico; identificar e analisar os impactos das concepções de finalidades educativas que orientam a proposta pedagógica e disciplinar do colégio militar e suas repercussões na organização da escola e no desenvolvimento dos seus projetos educativos.

Partindo-se de muitos conceitos e inquietações para conhecer e analisar o sistema disciplinar e pedagógico que “(con) forma” um determinado tipo de aluno, preocupou-se com um método e procedimentos metodológicos que levasse a compreender não só o aspecto de formação consolidado nesses colégios, mas também a trajetória da constituição desse sistema de ensino, no esboço de sua especificidade no modo de produção de existência.

Isso posto, essa pesquisa teve como referência metodológica o materialismo histórico dialético devido ao objeto de pesquisa ser analisado segundo a sua constituição histórica com objetivo de apreender as determinações sociais, políticas e ideológicas que o constitui. Para tanto, considerou o movimento histórico do fenômeno pesquisado, uma vez que buscou a compreensão do objeto em sua totalidade nas categorias de modo de produção de existência articulada às categorias contradição e totalidade.

Assim sendo, a pesquisa bibliográfica apresentou a análise dos seguintes documentos: o Regimento oficial do comando de ensino da polícia militar (PMEG, 2020), o projeto pedagógico de um Colégio Militar no estado de Goiás (PPP, 2020) e projetos educativos desenvolvidos pela escola ao longo do ano de 2019, analisou-se, ainda, o modo como a escola se organiza para atender as finalidades educativas que fundamentam a sua prática pedagógica, curricular e disciplinar.

Quanto à abordagem de análise desenvolvida, enfatiza-se que foram qualitativas de cunho exploratório. Os referenciais teóricos para a análise dos dados contemplaram as bibliografias que primam por uma educação emancipatória, autônoma e crítica. A revisão bibliográfica contou com autores que corroboram da perspectiva crítica escolhida para este

trabalho: Saviani (1999); Gramsci (1999; 2001); Chaui (2008); Lenoir (2013); Libâneo (2014); Frigotto (1993) entre outros.

Considera-se, assim, que é possível não apenas compreender os aspectos teóricos e metodológicos que permeiam o trabalho pedagógico desenvolvido nesse modelo de escola, mas também apresentar uma crítica que possibilite o (re) pensar a educação de caráter militarista e sua prática. Não obstante, Gramsci (1999, p. 95 - grifos do autor) afirma que ao pensar o presente é preciso ter uma “concepção do mundo criticamente coerente”, pois, “sem a consciência da historicidade, significa que somos ‘anacrônicos, fósseis e bizarramente ‘compósitos’”.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. No capítulo I, o objetivo é abordar o contexto histórico ideológico e político de criação e expansão das escolas militares no Brasil e, nesse processo, evidenciar e analisar o crescimento desse modelo de escola no estado de Goiás.

O capítulo II tem por objetivo identificar aspectos inerentes às concepções de finalidades educativas escolares examinando-as em seus aspectos filosóficos conceituais explorando os contextos históricos, políticos e econômicos. O texto apresenta o modo de conceber as finalidades educativas em documentos de organismos internacionais e nacionais da política educacional brasileira dentro de um projeto neoliberal. Esse capítulo apresenta, ainda, uma discussão a respeito das finalidades educativas escolares que fundamentam a elaboração do documento oficial do Comando de Ensino da polícia militar - Regimento Escolar (PMEG, 2020) e do Projeto Político Pedagógico do colégio militar PPP (2020).

E, por fim, o capítulo III, apresenta os impactos das concepções das finalidades educativas na organização da escola à luz das categorias analíticas do conteúdo, fundamentado nas concepções de Libâneo (2019) acerca dos aspectos políticos das finalidades e de seu papel na definição dos projetos educativos no contexto do neoliberalismo, sustentado pela concepção da sociedade burguesa das relações de produção. Ademais, apresenta a teoria do capital humano no estudo de Frigotto (1993) em um esboço da especificidade do modo de produção capitalista na análise do concreto real chegando às leis que produzem os fenômenos. Para tanto, analisa dois projetos educativos comuns aos colégios militares de Goiás com vista à apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza. O primeiro projeto é intitulado de “Alamar Legião de Honra” e o segundo de “Jogos Internos do Colégio da Polícia Militar” (JINCOM).

CAPÍTULO I

COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL: CONTEXTOS DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO

O objetivo deste capítulo é abordar o contexto histórico ideológico e político de criação e expansão das escolas militares no Brasil e nesse processo evidenciar e analisar o crescimento significativo desse modelo de escola no estado de Goiás. Para isso, utilizou-se o conceito da invenção histórica e da construção cultural do mito da fundação do Brasil com base na leitura de Chauí (2000) apresentando o percurso histórico do autoritarismo da sociedade brasileira para compreender os elementos constitutivos que sustentam as escolas militares.

Por meio do estudo de Luchetti (2016) realizou-se uma análise do contexto histórico, social, político e econômico do surgimento dos colégios militares no Brasil, os quais destacam como princípios a ordem e o progresso, legado da corrente positivista, materializados na escola na forma de uma organização disciplinar rígida que define o progresso como uma conquista daqueles que cumprirem rigorosamente as normas e regras impostas por esse modelo de educação. Dentro dessa análise, com base nas concepções de Libâneo (2012, 2014, 2016, 2019) apresentou-se uma reflexão sobre a compreensão das finalidades educativas escolares construídas em tempos e espaços históricos diferentes e que determinam o critério de qualidade da educação e do ensino que, por sua vez, orientam as políticas públicas para a educação brasileira.

Dessa forma, tomou-se como argumentação, as concepções e as críticas de Romanelli (1994) para analisar as políticas públicas no campo das disputas ideológicas das finalidades educativas escolares e compreender os movimentos e contextos que culminaram com a criação dos colégios militares e as deliberações que promoveram a sua ampliação. Por fim, realizou-se uma reflexão acerca do crescimento dos colégios militares em Goiás nos termos da legalidade jurídica de acordo com as considerações de Tavares (2016) procurando responder à pergunta: Quem quer manter a ordem?

1.1 O processo histórico e ideológico de constituição da sociedade autoritária: o mito da fundação do Brasil

Para compreender a construção cultural e histórica do mito fundador da sociedade autoritária brasileira, é importante distinguir fundação e formação; pois embora pareçam termos não antagônicos, podem ser diferenciados pelo caráter histórico, ideológico e mitológico. Assim, o registro da formação é a história propriamente dita, incluindo suas representações, conhecendo o seu processo histórico ou ocultando-os (ideologia). A fundação, ao contrário, refere-se a um passado imaginário, tido como originário, uma vez que mantém-se vivo no curso do tempo como algo perene. Chauí elucida sobre o conceito da fundação da seguinte maneira:

A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito (CHAUI, 2000, p. 10).

O mito oferece um conjunto de representações da realidade, organizados em momentos históricos específicos, reorganizando-se tanto em sua hierarquia interna, levando em conta o elemento principal que comanda os outros, como a ampliação do seu sentido, ou seja, os elementos que acrescentam o significado primitivo. Portanto, as ideologias que acompanham o movimento histórico da formação são sustentadas pelas representações produzidas pela fundação, que as atualizam para adequar ao novo período histórico. Nesse sentido, a autora define a ideologia nos seguintes termos:

A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Sua coerência está atrelada a uma lógica da lacuna e do silêncio sobre sua própria gênese, isto é, sobre a divisão social das classes (CHAUI, 2016, p. 245).

A ideologia, nutrida das representações produzidas pela fundação, vela a luta de classes, mascara o caráter contraditório da divisão social do trabalho, privilegiando a classe burguesa por meio do discurso dominante, levando as pessoas a desconsiderarem a divisão

entre as diferentes classes da sociedade, as relações entre explorados e exploradores, acreditando que toda a história é algo dado, eterno. Desse modo, a história contada pela classe dominante apresenta sempre a perspectiva dos dominantes, do grupo que detém o poder; é uma história que tem por finalidade manter a hegemonia burguesa e dissimular as divisões sociais do trabalho. Sobre esse assunto, Chauí esclarece que:

Se a história é o processo prático pelo qual, homens determinados em condições determinadas estabelecem relações sociais por meio das quais transformam a Natureza (pelo trabalho) se dividem em classes (pela divisão social do trabalho que determina a existência de proprietários e de não proprietários), organizam essas relações através das instituições e representam suas vidas através das idéias, e se a história é da luta de classes, luta que fica dissimulada pelas idéias que representam os interesses contraditórios como se fossem interesses comuns de toda a sociedade (através da ideologia e do Estado), então a história é também o processo de dominação de uma parte da sociedade sobre todas as outras (CHAUI, 2008, p. 79).

Marx e Engels (1988) afirmam que a história de todas as sociedades tem sido a história das lutas de classes. Portanto, pela divisão social do trabalho a luta de classe não se extinguiu na nova burguesia; mas as reais causas das desigualdades sociais se mantiveram veladas e o discurso tem sido utilizado como forma de dominação. E, para que esse discurso seja aceito, ele deve ser coerente, lógico e sistemático; capaz de agir no imaginário coletivo, promovendo a defesa dos interesses do grupo hegemônico como se fossem interesses comuns das classes subalternas.

Assim, as “deturpações Históricas” conforme aponta Mészáros (2008) foram estabelecidas como uma ordem natural supostamente imutável; e, o Brasil, uma representação ideológica que serve aos interesses dos que mandam, instituiu-se como colônia de Portugal. A partir daí, estabeleceu-se, no país, a concepção de que trata-se de uma terra abençoada por Deus, de um povo pacífico e ordeiro. Portanto, a construção cultural e o desenvolvimento dessa ideia, constitui-se o mito fundador do Brasil, na narrativa histórica de sagração do poder desde o seu “achamento²”, em 1500, quando apareceram os principais elementos para a construção do mito fundador na seguinte ordem:

O primeiro constituinte é, para usarmos a clássica expressão de Sérgio Buarque de Holanda, a “visão do paraíso” e o que chamaremos aqui de elaboração mítica do símbolo “Oriente”. O segundo é oferecido, de um lado, pela história teológica providencial, elaborada pela ortodoxia teológica cristã,

² Por considerar o termo descobrimento como o modo que os portugueses entendem o mundo como sua própria etnia, desconsiderando a presença dos índios, a expressão “achamento” é aqui utilizada para contrapor-se a essa lógica.

e, de outro, pela história profética herética cristã, ou seja, o milenarismo de Joaquim de Fiori. O terceiro é proveniente da elaboração jurídico-teocêntrica da figura do governante como rei pela graça de Deus, a partir da teoria medieval do direito natural objetivo e do direito natural subjetivo e de sua interpretação pelos teólogos e juristas de Coimbra para os fundamentos das monarquias absolutas ibéricas (CHAUI, 2000, p. 58).

Nas concepções da autora, as grandes viagens do ponto de vista simbólico, expressas nos escritos medievais, são vistas como uma possibilidade de alcançar uma terra, abençoada, onde reina a paz, a alegria a juventude eterna, ou seja, a terra prometida. Entre 1325 e 1482, os mapas incluem essa terra afortunada e bem-aventurada que a Carta de Pero Vaz de Caminha descreveu ao comunicar a El-Rei³ o achamento do Brasil. As cartas e os diários de bordo descrevem o mundo descoberto como novo e outro, tendo um sentido diverso do que esperávamos. Ele é novo porque é o retorno à perfeição da criação. E, é outro porque é nativo; lugar de origem de gente simples e pronta para ser evangelizada.

Em vista disso, essa concepção do paraíso é constitutiva da produção da imagem mítica fundadora do Brasil, expressa nas poesias nativas, na letra do Hino Nacional, na explicação escolar da bandeira brasileira, no patriotismo e no civismo, desempenhando um papel de coesão e coerção social. Desde a Revolução Francesa, as bandeiras tendem a ser tricolor representando as lutas políticas por liberdade, igualdade e fraternidade. Ao contrário da bandeira brasileira que apresenta quatro cores e não exprime o político, não narra a história do Brasil, é um símbolo da natureza de um “Brasil-jardim, Brasil-paraíso”. De acordo com essa narrativa o mito do país-jardim faz face à história real, dos homens reais em suas condições de existência.

Chauí (2000) esclarece alguns efeitos produzidos pelo Brasil - Natureza desde a época colonial, cujo ocultamento foi decisivo na construção do mito da fundação do Brasil. Segundo as considerações da autora, desde o início da colonização, o escravismo se impôs como uma exigência econômica de produção e de acumulação primitiva do capital. Nesse sentido, era necessário justificar a escravidão no “Paraíso”. Como o Brasil não se encontrava ainda num estado fundamentado nos conceitos modernos e capitalistas, as ideias eram aqui concebidas segundo as teorias desenvolvidas pelos teólogos da Contrarreforma na Universidade de Coimbra, inspiradas nos conceitos de direito natural objetivo e subjetivo. Segundo a aceção da autora, a teoria do direito natural objetivo parte da ideia de Deus como legislador soberano e afirma haver uma ordem judicial natural criada por Ele. A teoria do direito natural subjetivo

³ A Carta de Pero Vaz de Caminha, também conhecida como Carta do achamento do Brasil, é o documento inicial da história. Escrita em Porto Seguro, entre 26 de abril e 2 de maio de 1500, por Pero Vaz de Caminha, então escrivão do rei D. Manuel I, relata a realidade da terra de Vera Cruz e seus primeiros contatos com os índios.

afirma que, por ser dotado de razão e vontade, o homem possui naturalmente o sentimento do bem e do mal, sendo este sentimento um direito fundamentado na sociabilidade natural, pois o homem é, por índole, um ser social.

De acordo com Chauí (2000) esse entendimento leva a crer que Deus, como legítimo governante e legislador, envia a lei a um representante de sua vontade, o qual conservará a harmonia natural constituindo o estado de sociedade. Assim, a subordinação, a subalternização e a servidão são consideradas obras espontâneas da natureza, naturalizadas, porque um “deus” quis assim, é a-histórica e perene. Desse modo, a escravização dos índios e dos negros é uma afabilidade natural, algo não contraditório, não se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais, mas como divisão da e na própria Natureza.

Ainda de acordo com as considerações de Chauí (2000), a escravização dos índios e dos negros mostra que Deus e o Diabo disputam a Terra do Sol. Assim, percebe-se outro efeito da imagem do Brasil-Natureza, fruto de uma divisão entre Deus e Diabo, sem considerar as divisões sociais, culminando em uma divisão do Brasil, na qual é atribuído ao Brasil litorâneo a superioridade concedida por Deus, sendo, portanto, o lugar do bem; e, o sertão, o lugar mal, onde o demônio ataca, aterroriza e adentra na alma dos homens. Nessa lógica, a divisão natural do Brasil em litoral e sertão dá origem a uma tese de longa constância, a dos “dois Brasis” em que se opõe o litoral culto, letrado e burguês ao sertão pobre, analfabeto e inculto.

Conforme Chauí (2000), o segundo elemento constitutivo da produção do mito fundador da sociedade autoritária é expresso pela história da teologia ou providencialista, isto é, da história como realização do plano de Deus ou da vontade divina. Assim, diferente do tempo cósmico (natural) e épico (histórico) não exprime os ciclos da natureza e as ações do homem, mas a vontade de Deus, podendo ser decifrada por alguns - os profetas, mediante o dom concedido por Deus. Por se tratar de um tempo profético, resulta em duas consequências: em primeiro lugar, o tempo pode receber sinais divinos no qual o homem pode decifrá-lo; e, segundo, o tempo é sempre a realização de uma promessa divina e, portanto, finalizada. A história no mundo judaico-cristão é a operação de Deus no tempo sendo definida pela autora, como:

- 1) providencial, unitária e contínua porque é manifestação da vontade de Deus no tempo, o qual é dotado de sentido e finalidade graças ao cumprimento do plano divino; 2) teofania, isto é, revelação contínua, crescente e progressiva da essência de Deus no tempo; 3) epifania, isto é, revelação contínua, crescente e progressiva da verdade no tempo; 4) profética, não só como rememoração da Lei e da Promessa, mas também como expectativa do porvir ou, como disse o Padre Vieira (1608-97), a profecia é “história do futuro”. A profecia traz um conhecimento do que está além da observação humana, tanto daquilo que está muito longe no tempo -

o sentido do passado e do futuro como do que está muito longe no espaço - os acontecimentos do presente não presenciados diretamente pelo profeta. A profecia oferece aos homens a possibilidade de conhecer a estrutura secreta do tempo e dos acontecimentos históricos, isto é, de ter acesso ao plano divino; 5) salvífica ou soteriológica, pois o que se revela no tempo é a promessa de redenção e de salvação como obra do próprio Deus; 6) apocalíptica (palavra grega que significa uma revelação feita diretamente pela divindade) e escatológica (do grego, ta schatón, as últimas coisas ou as coisas últimas), isto é, está referida não só ao começo do tempo, mas sobretudo ao fim dos tempos e ao tempo do fim, quando despontará, segundo o profeta Isaías, o Dia do Senhor, cuja ira e julgamento antecedem a redenção final, quando a Promessa estará plenamente cumprida; 7) universal, pois não é história deste ou daquele povo ou império, mas história do Povo de Deus, que criou o homem e salvará a humanidade escolhida; 8) completa, pois terminará quando estiver consumada a Promessa. Essa completude, para uns, já se deu com o Advento do Messias; ainda se dará, com o Segundo Advento do Cristo, no Fim dos Tempos, julgam outros, chamados de milenaristas. Seja como história messiânica, seja como história milenarista, a história se completará e o tempo findará (CHAUI, 2000, p. 71).

Desse modo, no período de conquista e de colonização do Brasil, a história do milenarista do abade Joaquim de Fiori⁴⁴ prevaleceu entre os navegantes e os evangelizadores por meio de profecias e sinais divinos. Na narrativa mítica, esses sinais estão sendo cumpridos pelo o achamento do “Mundo Novo” conforme a promessa expressa na bíblia nos livros de Isaías e Daniel. Assim, o Brasil entra para a história como a nova terra prometida das escrituras sagradas. E, Portugal seria encarregada de instituir a lei, unificar a língua, evangelizar a nação, realizando assim a obra do milênio. Sobre essa concepção da história, Chaui (2000) enfatiza que:

O Brasil, achamento português, entra na história pela porta providencial, que tenderia ser uma versão da classe dominante, segundo a qual nossa história já está escrita, faltando apenas o agente que deverá concretizá-la ou contemplá-la no tempo. É essa visão que se encontra na abertura do Hino Nacional, quando um sujeito oculto _ “ouviram” _ é colocado como testemunha de “um brado retumbante”, proferido por “um povo heroico”, grito que, “no mesmo instante”, faz brilhar a liberdade no céu da pátria. Num só instante ou instantaneamente surge um povo heroico, significativamente figurado pelo herdeiro da Coroa Portuguesa, que, por um ato soberano da

⁴⁴ JOAQUIM DE FIORE (1145-1202) Nasceu em Dorfè Celico, Cosenza (Itália) e morreu na Calábria, no mosteiro de São João de Fiore, fundado por ele e do qual era abade desde 1191. A lenda apoderou-se deste abade profeta, místico, teólogo, comentarista bíblico e filósofo da utopia. Os dados sobre sua vida são tardios, pois procedem de um monge do séc. XVI. Destes dados, transmitidos por J. Greco do cenóbio de Fiore, sabe-se que Joaquim de Fiore, depois de uma viagem à Terra Santa, onde se livrou de uma peste, entregou-se ao ascetismo. Novamente na Itália, entrou no mosteiro cisterciense de Sambrucino e Corazzo (Sicília), onde foi abade. Posteriormente se retirou para a vida de anacoreta (1119), fundando então o cenóbio de São João de Fiore, onde reuniu muitos discípulos.

Disponível em: <https://historiadaigreja-com.webnode.com/h/joaquim-de-fiore-1145-1202/>

vontade, cinde o tempo, funda a pátria e completa a história (CHAUI, 2000, p. 78-79).

Assim, a história narrada é parte da teologia. Nessa perspectiva, somos agentes da vontade de Deus. Na história profética a história está prometida, mas ainda a vir a ser feita, pelos santos, pelos justos que constituiriam um exército do Messias na luta contra o mal, contra as trevas. Mas o Brasil também entra para a história pela porta milenarista fundamentada na crença de que no final de mil anos o sertão se transformará em praia e esta em sertão, assim se findará o milênio.

Desde os primórdios, a monarquia se instalou para resolver os problemas ocasionados pelas crises e assegurar à nobreza a garantia e manutenção de seus privilégios, que seriam ameaçados pelo desaparecimento da servidão e pelas revoltas camponesas que se propagavam pela Europa. Além disso, cabia à monarquia ajustar o poder da aristocracia e dos interesses da burguesia comercial que se desenvolvera nas cidades da idade média.

Com efeito, para assegurar a sua expansão para além do mar e garantir a colonização mediante as pressões econômicas antagônicas que lhe colocavam entraves, a monarquia absoluta lançou mão do direito romano, da burocracia de funcionários e do direito divino dos reis. O direito romano possuía duas faces: o direito civil que regia as relações entre os particulares e o direito público que regia as políticas entre os Estados e os cidadãos. A partir do século XVI, com a adoção do direito romano foi permitida a quebra do sistema feudal de vassalagem, reconhecendo na figura do rei a autoridade única e absoluta do monarca. Para que a propriedade privada se intensificasse sem embates com a figura da autoridade pública, Chauí afirma que a monarquia passou a invocar a tese do jurista Ulpiano, no seguinte modo:

[...] ‘O que apraz ao rei tem força da lei’, e a tese complementar, de acordo com o qual, sentindo o rei a origem da lei, não pode ser submetido a ela por isso é *legibus solutus* (donde o regime ser denominado monarquia absoluta). Ora, estando acima da lei e não estando obrigado por ela, o rei não pode ser julgado por ninguém, é a *nemine iuducatur* (CHAUI, 2000, p.81, grifos da autora).

Nessa ordem, os burocratas ou os funcionários do rei estavam encarregados do funcionamento do sistema civil e fiscal. Seus serviços podiam ser adquiridos por favor ou compra, que eram compensadas com privilégios advindos do cargo, ou por corrupção. Com isso, a venda de cargos foi um dos subprodutos mais extraordinários da crescente monetarização das primeiras economias modernas e da promoção alusiva à burguesia mercantil e manufatureira. A política fiscal taxava as massas pobres, a nobreza e o clero não eram tributados, tornando assim um alvo de disputa entre clientes nobres, religiosos e

burgueses, formando uma rede de rivais a serem apadrinhados pelo Estado, denominada estamento. Sobre esse assunto, Chauí (2000) esclarece que:

O estamento, como lembra Faoro, é um grupo fechado de pessoas cuja elevação se calca na desigualdade social e que busca conquistar vantagens materiais e espirituais exclusivas, assegurando privilégios, mandando, dirigindo, orientando, definindo usos, costumes e maneiras, convenções sociais e morais que promovem a distinção social e o poderio político. Um estamento define um estilo completo de vida (CHAUI, 2000, p. 82).

A autora afirma que, para que esse estamento fosse aceito sem resistências, a monarquia absoluta precisava de uma teoria de soberanias - terceiro elemento constitutivo do mito fundador - para livrar o monarca dessas autoridades intermediárias que se interpõem entre ele e o seu próprio poder. Essa teoria era o direito divino do rei. Graças a ele, os estamentos eram conservados e reconstruídos como uma instância que dava origem à lei, se situando acima dela, da qual o rei, por direito divino, era o único representante.

A formulação desse poder teocrático consolidou-se por meio de duas formas complementares. A primeira afirma que o homem, pelo pecado, perdeu todo o direito do poder e que este pertence exclusivamente a Deus. E, caso um homem o possua é porque foi concedido pela graça de Deus. Todavia, o governante não representa os seus súditos, mas Deus, origem transcendente de todo poder. Portanto, governar significava distribuir favores por meio de uma graça.

A segunda concepção teocrática do poder introduz a ideia de que o governante representa Deus, um Mito, porque possui uma natureza como a de Jesus, que ao mesmo tempo é mortal e divina, eterna e imperecível. Assim, ao receber o corpo político, o governante recebe a marca do poder. Para Chauí (2000) essa tese teológica se acomoda perfeitamente à tese jurídica de 'que o apraz ao rei tem força da lei' e à tese complementar de que o homem recebeu o poder de Deus e, por isso, o rei está acima da lei e não pode ser julgado por mais ninguém, apenas por Deus.

Desse modo, a teoria do corpo político místico também se adapta à ideia jurídica da terra como domínio e patrimônios reais. A terra é compreendida como território herdado ou conquistado pelo rei e tudo que nela se encontra se transforma em órgão do governante, podendo ser transmitida a seus descendentes ou distribuída sob a forma de favor. Essa terra é, em sentido rigoroso, a pátria, é ela que os exércitos do rei juram defender.

É pela teoria do favor que a base jurídica distribui as sesmarias e as capitâneas hereditárias, mantendo o rei como o senhor absoluto das terras concedidas por favor aos senhores. A capitania é um dom do rei e seus senhores são donatários. A sociedade colonial é

estamental, opera pelos mandos, por meio da origem nobre do mandante, compra do título de nobreza ou a compra de um cargo na burocracia estatal.

A divisão social se conforma entre senhores e escravos, constituindo uma rede de relações na qual os negros, os homens pobres, mulatos e mestiços, não conseguindo espaço, ficariam fadados em servir de figuração de vadiagem, dando-lhes apenas uma visibilidade negativa. As relações sociais, então, foram construídas sob a forma de mando-obediência do favor. Segundo Schwarcz (2019), desde o período do Brasil Colônia, a sociedade é marcada pela autoridade do senhor, na qual no modelo de família patriarcal o soberano exercia o poder cobrando caro pelos “favores” feitos e assim naturalizava o seu domínio. Essas relações foram vistas na colônia sob a perspectiva do direito natural objetivo e, portanto, como necessária e natural.

A sociedade brasileira foi marcada pela estrutura hierárquica que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada. As relações eram sempre estabelecidas sob a lógica de um superior que manda e um inferior que obedece. Sendo assim, as diferenças sempre se transformavam em desigualdades e reforçavam as relações de poder. As relações dos que se julgavam iguais seria as de parentesco, de cumplicidade; já a relação entre os que eram vistos como desiguais era de tutela, clientela, na forma de favor. Ainda assim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da exploração física e/ ou psíquica. Todavia, a divisão social de classes é naturalizada por um conjunto de ações que velam o determinante histórico e material da exploração, da discriminação, do autoritarismo. Nesse sentido, Chauí assevera que:

Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provém as diversas manifestações do autoritarismo político (CHAUI, 2000, p. 90).

Dessa maneira, dissimula que o autoritarismo não é simplesmente a forma do governo, mas a estrutura da própria sociedade brasileira. Esta é profundamente autoritária. Desse modo, a violência não é percebida como toda prática e ideia que restrinja um sujeito à condição de coisa, que conserve as relações sociais de desigualdade econômica, social e cultural. O mito da não-violência permanece porque aceita a existência empírica da violência, contudo produz explicações para recusá-la no instante mesmo em que é confirmada. Acrescente-se que a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a

violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização mantém o mito da não-violência.

Além disso, a sociedade estruturada pela matriz senhorial da colônia, fez operar o princípio da igualdade formal dos indivíduos perante a lei, pois no liberalismo vale a ideia de que alguns são mais iguais do que os outros. Assim, as divisões sociais foram naturalizadas e postas como inferioridade natural, tais como nas mulheres, índios, negros, trabalhadores e idosos. As diferenças são também naturalizadas e tendem a aparecer como desvios das normas, no caso das diferenças entre etnias, ou como perversão, no caso das diferenças de gênero.

Mas, ainda segundo as considerações de Chauí (2000), a sociedade estruturada a partir de relações privadas, fundadas no mando obediência, propicia a recusa - às vezes sutil ou explícita - de operar com os direitos civis e a dificuldade em lutar pelos direitos essenciais e contra qualquer forma de opressão ou de injustiça social, pois para os ricos a lei é privilégio; para as camadas populares a lei é repressão. Portanto, as leis são abstratas, feitas para não serem cumpridas e muito menos transformadas.

Além do mais, a autora afirma que a indistinção entre público e privado tem sua origem na história e foi determinada pela doação, arrendamento ou compra de terras da coroa que, não dispondo de recursos para cuidar da colonização sozinha, relegou essa função a particulares que, por sua vez, dividiam a administração com o estamento burocrático. Essa divisão apresenta no Brasil como a forma mesma de realização da política e organização do Estado em que os governantes mandam e mantem com os cidadãos relações de favor, de clientela de tutela. Do ponto de vista dos direitos, houve uma diminuição do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, uma extensão do espaço privado.

Como se não bastasse, para Chauí (2000), as práticas foram alicerçadas em ideologias de longa data, como a do “nacionalismo militante” demonstrados como uma formação social que bloqueia os conflitos sociais e as contradições econômicas, políticas e sociais, uma vez que tais conflitos negam a imagem da boa sociedade, pacífica e ordeira. Os conflitos e contradições recebem uma significação precisa que são sinônimos de perigo, de crise, desordem e a eles oferecem como resposta única a repressão policial e militar, para as camadas populares e o desprezo complacente, para os opositores em geral.

Todavia, a sociedade que se organiza e expõe os conflitos e contradições percebidas pelo governo como perigosa para o Estado e para o funcionamento do mercado, pois este é regido pelo ocultamento da divisão social. Nesse sentido, a classe hegemônica é altamente ativa para bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos

interesses e dos direitos de grupo e classes sociais distintas. Esse bloqueio ocorre por um conjunto de ações que traduzem a maneira de lidar com a esfera da opinião pública, de um lado pelo monopólio da informação e de outro o discurso de poder que define o consenso como unanimidade de modo que a não concordância é posta como ameaça, perigo ou atraso.

Por fim, segundo Chauí (2000) por estar determinada em sua gênese histórica pela cultura senhorial e estamental, que tem fascínio pelos signos de prestígio e de poder, o autoritarismo estrutural naturaliza as desigualdades e exclusões econômicas, expressos no modo de funcionamento da política. Os partidos políticos são associações de famílias rivais ou de clubes das oligárquicos regionais. Desse modo, esses partidos aliam-se à classe média em torno do imaginário autoritário, assim definidos pela autora:

[...] Isto é, da ordem (que na verdade nada mais é que o ocultamento dos conflitos entre poderes regionais e poder central, e ocultamento dos conflitos gerados pela divisão social das classes sociais) e do imaginário providencialista, isto é, o progresso (CHAUI, 2000, p. 93).

Mas, para que a ordem e o progresso sejam assegurados, o autoritarismo necessita ser mantido e aceito como algo natural ou como um fenômeno político. Para tanto, em cada período histórico ele se modifica, reestrutura, acompanha o movimento histórico de sua fundação e alimenta-se da narrativa mítica de boa sociedade, pacífica e ordeira. Nesse sentido, a escola, o “aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 1980, p. 66), que dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória e gratuita das crianças e jovens, torna alvo de disputa e poder político de vários segmentos da sociedade nas quais prevalece o interesse de um determinado grupo hegemônico que estabelece a função da escola de modo a suprir interesses próprios e atender fins específicos.

Portanto, dentro desse quadro, no próximo item analisa-se o surgimento dos colégios militares no Brasil e o legado deixado pelo positivismo nos ideários de disciplina, progresso e cientificismo para educação apresentando conceitos contra hegemônicos dessas ideias. As análises se referem ao contexto histórico, social, político e econômico que impulsionaram a criação e a ampliação desse modelo de escola.

1.2 O surgimento dos colégios militares no Brasil e o legado positivista na educação militar

O surgimento e a expansão dos Colégios Militares (CM) no Brasil, ao longo da história, se estabeleceram a partir de contextos de conflitos, coerções e contradições presentes

na organização da sociedade; sendo que, cada contexto evidencia uma finalidade educativa ancorada em princípios filosóficos e epistemológicos diferenciados. Assim, na análise do surgimento das escolas militares no Brasil percebe-se a presença de conceitos e justificativas advindos da filosofia positivista em que se destaca a forma de conhecer o mundo por meio de uma experiência controlada, que elimina interferências qualitativas de análise de um fenômeno ou de um objeto.

Ao analisar o processo de origem e expansão desse modelo de escola, é necessário fazê-lo dentro do movimento histórico, social, político e econômico que o constituiu, com objetivo de apreender a essência do objeto e não apenas o aparente. Conforme Chauí (2000), a interpretação apenas ideológica coloca os fatos isolados de seus determinantes históricos, sociais, políticos, apanhando-o em seu caráter imediato, em sua representação isolada, corroborando na disseminação de ideias homogeneizadoras da realidade.

Dessa forma, sobressai na cultura educacional brasileira, do período colonial ao republicano, uma cultura humanística, conservadora, fundada sob a égide de Santo Inácio de Loyola, correspondente ao ideário de formação da época, que objetivava a pregação, a prática da caridade e a educação da juventude. Todavia, as finalidades do ensino não eram de simplesmente difundir a religião. Para Aranha (1998), a educação nesse período, apresentava o propósito de assumir o papel do agente colonizador.

Fundamentados nessas premissas, a construção de um modelo de educação no Brasil, ao longo da história, foi marcada por interesses particulares e de distintos grupos sociais hegemônicos que ambicionam definir as finalidades educativas escolares de acordo com suas aspirações. Nesse sentido, no período colonial foi a metrópole quem definia as finalidades do ensino no Brasil de forma a atender aos interesses de Portugal relacionados à segurança e à defesa do território. Para tanto, foi criado o primeiro núcleo de formação militar no Brasil, o Curso Prático de Fortificação instalado em 1699 na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Luchetti (2006) a historiografia dá conta de que o ensino militar teve início em meados do século XVII. Esse ensino, conforme características da época, era ministrado em cursos avulsos com finalidades técnicas e profissionais. O primeiro curso organizado no Brasil colônia, conhecido como Terço da Artilharia, foi criado em 1738 no Rio de Janeiro. A partir desse período, o ensino para a formação dos militares tornou-se obrigatório e era ministrado em cinco anos. Com a elevação do Brasil a vice-reino de Portugal, as organizações militares e o ensino sofreram modificações significativas.

Luchetti (2006) elucida que as preocupações da metrópole com relação à organização militar centravam-se no preparo dos oficiais e soldados de Artilharia, reforçando a formação

vertical ou hierárquica da sociedade brasileira sob os dispositivos jurídicos legais emanados da coroa portuguesa. A formação de soldados de Artilharia era concebida por Portugal como a maior força da época. Por isso, em 1774, foi criado, no Brasil, o curso de formação de Engenheiros Militares agregado à Aula Militar do Regimento de Artilharia, no vice-reinado do Marques de Lavradio.

Mais tarde, em 1792, no reinado de D. Luiz de Castro, instalou-se a academia militar na casa do trem, com o curso Matemáticos e Exercícios Práticos. Conforme as considerações de Luchetti (2006) esses cursos possibilitavam a formação de oficiais a todas as Armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia) e a consequente valorização do mérito intelectual e da liberdade na escolha da Arma, segundo a aptidão do aluno.

O marco histórico decisivo para o início da sistematização do ensino militar no país, data de 1810, com a criação - por D. João -, da Real Academia Militar, fundada por Carta de Lei de 04 de janeiro de 1810 com sede na capital, Rio de Janeiro. A criação dessa escola faz parte da reforma educativa instituída pelo estado. Em 1811, a Academia instalou-se na Academia do Trem; em 1812, transferiu-se para o Edifício de São Francisco, onde está localizada, hoje, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (LUCHETTI, 2006).

Ao longo de sua existência, historicamente, a escola foi sendo influenciada por diferentes concepções e modelos de educação e assim foi se transformando, com o intento de atender aos interesses hegemônicos em cada período, cujas finalidades educativas visam atender a esses interesses. Dessa maneira, conforme Luchetti (2006), com a proclamação da independência - em 1822 -, a referida escola foi denominada de Imperial Academia Militar, em 1832, incorporou a Academia Militar da Marinha e passou a ser chamada de Academia Militar de Marinha. Em 1838 recebeu o nome de Escola Militar, dada a separação da Marinha e do Exército.

Entretanto, dadas as condições da metrópole portuguesa cujos dispositivos jurídicos estão aquém da realidade da colônia e, segundo Chaui (2000), inventou sua própria ação nos rodeios, intervalos e silêncios do aparato legal e jurídico; o Brasil, no século XIX, ainda não havia recebido uma herança sólida cultural de Portugal. Nesse sentido, a educação militar que tinha como principal objetivo a preparação de oficiais e engenheiros militares, levou anos para se consolidar na colônia. Sobre essa assertiva, Luchetti (2006) esclarece que:

O Brasil não havia recebido herança cultural militar da Metrópole, a não ser a requerida exigência pela defesa nacional; nem as condições da época e da nossa formação colocaram a necessidade de construí-la; nem os recursos financeiros permitiram a organização das tropas destinadas a esse fim, muito

menos a formação de um sistema de ensino adequado. Por esses fatores, não pouco relevantes, a preparação de oficiais e engenheiros militares, realizada em escolas de cultura geral, porém com características especiais, levou várias décadas para adquirir autonomia e corpo próprio no cenário nacional (LUCHETTI, 2006, p. 68).

A autora destaca que o ensino na Real Academia Militar seguiu o modelo francês de educação, pautados nos princípios de renovação e de progresso. No que se refere aos ideias de progresso e do fanatismo pela ciência, Gramsci enfatiza que essa crença pode ser o novo ópio do povo ao acreditar que:

O progresso científico fez nascer a crença e a espera em um novo Messias, que realizará nesta terra o Eldorado; as forças da natureza, sem nenhuma intervenção do esforço humano, mas através de mecanismos cada vez mais perfeitos, darão em abundância à sociedade todo o necessário para satisfazer seus carecimentos e viver com fartura (GRAMSCI, 1999, p. 176).

Acrescente-se que as finalidades da Academia Militar era a de formar soldados para a defesa do território nacional e habilitar engenheiros para atender aos colonizadores, ou seja, estava vinculada à nação e ao território. Para tanto, segundo Luchetti (2006) o curso era dividido em três etapas distribuídas em sete anos. A primeira etapa, com o período de um ano, de nível preparatório era composto pelo ginásio e colegial. A segunda era o estudo de grau superior, realizado em três anos de preparação para o estudo de militares e engenharia. Por fim, os últimos três anos, eram destinados à profissionalização propriamente dita.

Eram inexistentes qualquer tipo de ligação com os estudos realizados na Academia e as necessidades do exército. E ainda havia um distanciamento dos acontecimentos que ocorriam no país com o ensino desenvolvido nas academias no período de 1811 a 1850. Além disso, a Academia passava por dificuldades administrativas e pedagógicas, desde a falta de professores e de materiais didáticos à formação prática militar. A associação desses fatores, conforme explica Luchetti (2006), culminou em cinco reformulações entre 1832 e 1845, na tentativa de adequar a academia ao seu fim que era de formar oficiais combatentes e engenheiros e recuperar o seu prestígio.

Em 1851 foi criado no Rio Grande do Sul, o curso de infantaria e cavalaria, com intento de profissionalizar e expandir o ensino militar. Posteriormente, em substituição à Academia Real Militar, criada pelo decreto número 2.116, de 1º de março de 1858, a Escola Central do Exército. Essa escola além de objetivar a formação acadêmica de militares e engenheiros, funcionava em dois prédios distintos, sendo o da Praia Vermelha responsável

pela formação de oficiais e no Largo de São Francisco ocorria a formação de engenheiros civis.

A escola da Praia Vermelha passou por várias reformulações no período de 1855 a 1874 com a finalidade de regulamentar o currículo rigidamente militar, pautado na disciplina e no regime de internato. Paralelamente, a Escola central do Exército, nesse mesmo período, tratou da formação dos engenheiros e se desvinculou dos tratos militares. Também em 1858, foi criado o curso preparatório, de duração de um ano, com finalidade de preparar o aluno para a defrontação, da grade curricular proposta para a carreira do ensino militar superior. Essa Escola Preparatória tornou-se o marco inicial do ensino secundário militar. Mais tarde, em 1889, nasceu o primeiro Colégio Militar do Brasil, oficializado pelo Decreto Imperial nº10.202 que aprovou o Regulamento para o Imperial Colégio Militar da Corte:

Art. 1º Fica criado nesta Corte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, um instituto de instrução e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante contribuição pecuniária, alunos procedentes de outras classes sociais.

Art. 2º Os alunos constituirão um corpo, ao qual será aplicado o regimento disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos e da índole especial deste instituto.

Art. 3º Será internato, mas poderá admitir alunos externos, contanto que estes só se retirem do Colégio depois de findos os trabalhos teóricos e práticos do dia, na forma do regimento interno. Tendo por fim iniciar os alunos, desde a juventude, na nobre profissão das armas, dirigirá sua educação e instrução de modo que, ao terminarem os alunos o curso estejam aptos a prosseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Império.

Art. 4º Os alunos assentarão praça no ato da matrícula, mas o tempo que se demorarem, frequentando o curso, não lhes será computado para efeito algum, salvo o disposto no art. 73.

Art. 5º Os alunos gratuitos, que completarem o curso, ficarão obrigados à prestação de serviço militar, de acordo com as leis vigentes, salvo o caso de incapacidade ou de indenizarem o Colégio das despesas que houverem Efeito (BRASIL, 1889, p. 01).

Desse modo, em seu decreto de criação, já é possível perceber duas características seculares dos C M (Colégios Militares): a finalidade preparatória para buscar em seus alunos aqueles com perfil para seguir na carreira militar e a finalidade de assistência, com privilégio de classe, ao proporcionar um ensino gratuito e de qualidade exclusivamente aos filhos de militares. Segundo esse documento as aulas eram ministradas por seis professores, quatro adjuntos e quatro comandantes da companhia nomeados por decreto mediante concurso. Esses profissionais eram militares que ocupariam os seguintes cargos: “Art. 69. O Commandante do collegio terá a graduação de Coronel; os professores, o capellão e o médico a de Capitão; os

adjuntos e o Secretario a de Tenente (...)” (BRASIL, 1889, p. 12). Desde a criação, o regulamento dos CM, permite a matrícula de alunos não oriundos da família militar mediante a contribuição financeira. Nos dias atuais, o ingresso ocorre via sorteio⁵ no 6º ano do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio, ainda é exigida a contribuição.

Durante o período da guerra do Paraguai, 1865 a 1870, as duas escolas militares diminuíram suas atividades. A escola da Praia Vermelha participou ativamente da guerra, enviando todo o corpo docente, discente e administrativo para o campo de batalha. No Largo de São Francisco somente os alunos do curso de engenharia que prosseguiram suas atividades. Com o fim da guerra, a Escola Central, do Largo, foi se desvinculando das prescrições impostas pelo exército e seus objetivos vislumbravam, no momento, a crescente modernização da infraestrutura brasileira.

Conforme Luchetti (2006), mais tarde, o ensino militar sofreu uma reformulação, culminando na desvinculação entre a formação dos militares e dos engenheiros. Essa reformulação data de 1873 e foi regulamentada pelo decreto número 5.529 de 17 de janeiro de 1874. Com esse regulamento, as finalidades das escolas seriam adequadas à formação profissional com vistas à militarização dos estudos, num ambiente único, sob uma única escola, e em regime de internato. Antes do regulamento, conforme exposto acima, as duas escolas funcionavam em prédios distintos, mas com uma mesma diretriz. Todavia, após a Guerra do Paraguai, com a necessidade de intensificação e modernização, aliada à insatisfação dos militares com a interferência dos civis em sua conduta, essa desvinculação foi assegurada.

Com essas mudanças a Escola Militar passou a se chamar, Escola de Aplicação do Exército, mantendo-se no mesmo local, sancionada pelo Ministro da Guerra e a Escola Central ficou a cargo do Ministro do Império. Esse período foi marcado por mudanças no plano cultural, econômico e social. O plano cultural estava fortemente influenciado pelo positivismo, darwinismo e evolucionismo, ideias europeias, de exaltação da ciência e que no contexto de desenvolvimento econômico no país se difundiram como mola propulsora do progresso. No campo político e social, esse período foi marcado pela Consolidação da República e abolição dos escravos.

As transformações citadas acima impactaram as tropas militares, promovendo segundo Luchetti (2006), uma série de consequências agitadoras nos campos técnico-profissional e no filosófico-político as quais se refletiram diretamente no ensino. Ademais, no campo técnico-

⁵ O sorteio é digital, através de *lives* transmitidas ao vivo pelo Canal do Comando de Ensino no YouTube. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/como-ingressar/>

profissional, havia déficits na formação dos militares, faltavam recursos econômicos e o governo não apresentava interesse com a classe. No campo filosófico-político, havia um inconformismo com as conotações políticas advindas do partidarismo de Benjamin Constant (1836-1891) em seus debates sobre a República e a causa abolicionista. Com o fim da guerra do Paraguai, os debates políticos sobre essa temática se intensificaram, inclusive nas Forças armadas.

Em 1882, foi criada a Revista do exército brasileiro, de caráter doutrinário com a finalidade de ceder espaço para os militares se expressarem sobre as suas experiências profissionais. Contudo, além da finalidade apresentada a revista passou também a tratar da modernização do país e a comparar o exército brasileiro com o de outros países, em especial, com o da Alemanha, clamando assim pela reforma das forças militares.

Do mesmo modo que houve o crescimento do envolvimento dos chefes militares com a política, após a guerra do Paraguai, houve também a intensificação da participação do Exército nos problemas relacionados ao cenário nacional. Em especial, da Força Armada que passou a ser requisitada com maior intensidade nas manifestações políticas, que causavam incômodo em uma parcela da sociedade. As considerações da autora, acerca dessa assertiva, mostram que:

As mais importantes questões que marcaram a época e tiveram influência na vida militar foram: a da liberdade dos sexagenários, a da lei eleitoral, a da liberdade do ventre livre e a militar.

O Exército aderiu, então, à causa política nacional, envolvendo-se na questão da Abolição dos escravos, na luta contra o Império, clamando pela República; mas, paralelamente, solicitando nova organização militar. O Exército vivencia, nesse conturbado período, intra e extra- muros a efervescência da época, politiza se (LUCHETTI, 2006, p. 75).

Nesse intervalo de tempo, a Escola da Praia Vermelha estava fortemente influenciada pelo seu patrono, o general Roberto Trompowski Leitão de Almeida (1853-1926) e principalmente pelas ideias de Benjamin Constant, adepto do positivismo, disseminando as ideias de Augusto Comte. Segundo Chauí (2010), o positivismo no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, conservava duas ideias principais sobre o Estado:

[...] a de que cabe ao organismo estatal realizar a economia política, isto é, controlar a anarquia econômica; e a de realizar a integração e a harmonia das classes sociais, particularmente o proletário. O Estado é o cérebro da nação que, regulando e controlando o movimento e função de cada órgão, não permite que um se sobreponha a outros. Ordem e progresso (palavras escritas na bandeira nacional) é o lema do positivismo comteano (CHAUI, 2010, p. 43).

Nesse contexto de construção dos ideários pedagógicos da época, a figura do professor chamado Benjamim Constant (1836-1891), o primeiro dos mais importantes a aderirem às ideias positivistas no Brasil, passou a exercer forte influência na educação do país por propagar as ideias de Comte. Benjamin era muito querido por seus alunos devido à sua afetuosidade e boa retórica. Sua influência é expressa por Torres (1957) do seguinte modo:

A influência de Benjamim Constant foi enorme. Tendo sido um mestre, em toda a significação da palavra, a mocidade da Escola Militar idolatrava-o. Apesar de positivista incompleto, foi o principal propagandista das ideias de Augusto Comte em nosso país (TORRES, 1957, p. 113).

Por fim, segundo Aranha (1996), decorre do positivismo um determinismo que confere ao comportamento humano as mesmas leis que são inerentes à natureza, relações de causa e efeito, corroborando em uma concepção reducionista na qual a ciência é colocada como o único conhecimento válido, e seus métodos, fundamentados na observação, experimentação e matematização deveriam ser aplicados em todos os campos dos saberes e das atividades humanas. A autora pontua que a expressão “Ordem e Progresso” foi uma forma abreviada do lema positivista de August Comte (1798 – 1857) que articula amor como princípio, ordem como base e progresso como objetivo.

Todavia, por se tratar de um movimento revolucionário e com concepções que atendiam às aspirações da época, o positivismo tornou-se uma filosofia a ser seguida, e foi possível, devido ao fato de estar revestido de características revolucionárias e salvacionistas. Por isso, teve grande aceitação e ramificação nos centros educacionais militares e daí para o Exército. Nessa ordem, Torres (1957) pontua que:

Formou-se assim, nos meios educacionais brasileiros, uma espécie de subconsciente positivista. Sem dúvida alguma, foi este espírito nitidamente positivista da mentalidade educacional brasileira a mais funda e duradoura das influências das doutrinas comtianas no Brasil (TORRES, 1957, p 233 e 234).

O positivismo, contrapondo-se ao estado teológico e metafísico, com a finalidade de estabelecer uma nova filosofia da educação, que até então estava arraigada à filosofia católica, aponta para uma ressignificação do ensino, sobretudo na luta contra a escola tradicional humanista e religiosa. Conforme o exposto, com a chegada dos portugueses no Brasil, a história da constituição de nação, foi fortemente marcada pelos três elementos que contribuíram para construir a narrativa mítica do “achamento do Brasil” _ Terra prometida

por Deus, passando pela história teleológica ou providencialista e culminando na teoria da soberania, concepção teocrática do poder.

Mesmo com a defesa de uma nova filosofia da educação, fortemente marcada pela crítica ao currículo cristão, o avanço provocado pelo positivismo no ensino e na supervalorização das ciências, não suprimiu as ideologias das religiões. Pelo contrário, afirmou a necessidade de uma nova religião, que fosse capaz de desvendar os mistérios da natureza pela ciência. Corroborando com esse entendimento, Gramsci (1999) enfatiza que a superstição científica traz consigo ilusões tão grotescas e concepções tão infantis que a própria credence religiosa termina enobrecida.

O legado deixado pelo positivismo se materializou na reforma de 1890, conhecida como Benjamin Constant. Essa reforma retomou os estudos teóricos de três anos e atribuiu um valor maior no ensino das ciências, enfraquecendo assim, o ensino prático militar. O Brasil de 1870 a 1904, vivenciou quatro reformas na educação. Para Luchetti (2006) essa quantidade de mudanças pode ser atribuída à insatisfação vigente no ambiente dos organismos responsáveis pelo controle do ensino militar. Contudo, à medida que o descontentamento crescia, aumentava também a procura pelos cursos militares. Essa procura pode ser justificada pelo prestígio adquirido pelo Exército com a guerra do Paraguai e a ampliação da classe média no país devido ao seu crescimento econômico. Marx e Engels (1988) afirmam que a luta pela ascensão à essa nova classe, a burguesia, é o fruto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nos modos de produção e circulação capitalista.

Conforme exposto, a concepção militar da época era influenciada pelos ideários positivistas, pelas inclinações republicanas e pela agitação política. Nessa ordem, o Exército passou por diversas e profundas transformações. O Estado, por meio das políticas públicas educacionais, formalizou a gestão do ensino militar e do Exército, que no período do império, era marginalizado. Segundo Luchetti (2006), com a República, esse ensino assumiu posição privilegiada, de centro de poder, com a instauração da ordem burguesa e do arranjo social hierárquico do seu corpo. Para Marx e Engels, toda a história é marcada pela luta de classes. Para os autores, a sociedade não aboliu os antagonismos de classes, eles foram substituídos por novas formas de opressão, novas lutas que culminaram em uma reconfiguração revolucionária da burguesia. Nessa ordem, os autores pontuam que: “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais” (MARX e ENGELS, 1988, p. 50).

Nesses termos, cada etapa de desenvolvimento é acompanhada por um progresso político correspondente. Portanto, em um país colonial, escravista, marcado pela

hierarquização e pelas relações de poder e autoritarismo, as ações revolucionárias da burguesia, ou da classe que busca essa ascensão, culminam em atos revolucionários e em movimentos reivindicatórios para assegurar e/ou alcançar a sua ascensão. No caso do exército brasileiro, essas ações foram se consolidando por meio do banimento do movimento de insatisfação no âmbito interno do Exército e dos envolvimento políticos nas questões republicanas.

Em vista disso, Chaui (2000) afirma que no final do século XIX, o país sofreu a influência das ideias europeias sobre o debate da ideia nacional, no qual as lutas de classe sociais e políticas colocaram as massas trabalhadoras em cena e os poderes instituídos tiveram de disputar com os socialistas e comunistas a lealdade popular. Assim, para assegurar sua hegemonia, o Estado obteve não somente a passividade dos cidadãos, mas também os mobilizou ao seu favor. Nesse sentido, construiu-se um ideário de uma religião cívica - o patriotismo -, transmutado em nacionalismo, tornando-se estatal, com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada.

Como resultado, as reformas educativas relacionadas às escolas militares receberam de Marechal Hermes da Fonseca (1855-1923) uma nova configuração, e, se deslocaram do centro para Realengo, e lá, instaurou-se uma nova concepção de Ensino Militar em que a ação pedagógica seria direcionada para a efetiva profissionalização dos oficiais com vistas à preparação para a guerra e para as missões estritamente militares. Segundo Luchetti foram nove reformas no Estatuto Militar, de 1905 a 1942, conforme o excerto a seguir:

[...] 1905, conhecida como Mallet Argolo; 1913, Marechal Hermes; 1918, Caetano de Faria; 1919, General Alberto Cardoso e Aguiar; 1924, Ministro Setembrino de Carvalho; 1929, Sezefredo dos Passos; 1934, Góes Monteiro; 1940, Dutra e 1942, Dutra (LUCHETTI, 2006, p. 81).

Por fim, em 1944, a Escola Militar do Realengo foi desativada e transferida para suas novas localizações, em Resende, no Rio de Janeiro, na Academia das Agulhas Negras. A atual organização do Exército foi implantada pelo Decreto Lei, número 200, do Presidente Castello Branco (1964 -1967). Essa organização conferiu ao Exército uma estrutura organizada em departamentos, na qual o sujeito inicia a carreira propriamente militar na graduação, podendo chegar ao doutorado. Conforme Luchetti:

A formação (graduação) de oficiais da ativa é realizada na Academia Militar das Agulhas Negras (Resende, RJ), o aperfeiçoamento do oficial na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO), no Rio de Janeiro, que corresponde ao mestrado e a formação de oficiais do Estado Maior (ECEME), no Rio de Janeiro, que corresponde ao doutorado. Esses cursos são orientados,

conduzidos e inspecionados pelo Departamento de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), dirigido por um oficial General de Divisão, subordinado diretamente ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), cuja chefia cabe a um General de Exército (LUCHETTI, 2006, p. 91).

Em 1955, ocorreu outra ampliação dos Colégios, embora ainda não houvesse o consenso do Exército em se criar esse modelo de escola. Segundo Santos (2016), havia duas finalidades distintas do ensino a ser ofertado: para uma parcela das forças armadas, o ensino deveria ser exclusivamente direcionado à orientação do cidadão para defesa do território por meio de uma formação bélica; para a outra parcela do exército, mais ligada ao magistério, acreditava-se que o ensino militar seria capaz de propiciar a garantia das tradições e da cultura militar.

Por conseguinte, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcado por golpes e contragolpes que evidenciaram a luta ideológica que se travava no Brasil em torno dos rumos de seu desenvolvimento econômico, houve a expansão do número dos colégios militares devido ao grupo favorável à ampliação dos CM ao assumir a pasta do Ministério da Guerra. Sobre esse aspecto, Santos (2016) pontua que em 1956 houve a elaboração de um plano de criação de 05 colégios militares para as seguintes cidades:

[...] Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Curitiba e Goiás. Com o plano, foi instalado o Colégio Militar de Belo Horizonte, em 1956. Um ano depois, foi inaugurado o Colégio Militar de Salvador e, nos anos seguintes, os Colégios Militares de Curitiba e o Colégio Militar de Recife, em 1958 e 1959 respectivamente (VIANNA, 2000 apud SANTOS, 2016, p. 51).

O autor argumenta que, só depois de uma década, em 1971, foi criado mais um C M, em Manaus. Com o Golpe Militar, cresceu o número de militares em Brasília, ocasionando por parte destes uma reivindicação por escolas nessa localidade, para atendimento dos seus filhos. Nessa ordem, em 1976, foi assinado um decreto autorizando a construção do C M de Brasília. Santos (2016) esclarece sobre a consolidação de um sistema comum aos C M no período da ditadura, nos seguintes termos:

Em 1973, durante o período de ditadura militar, os CM passaram a se constituir em um sistema, porque foi criada a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, com finalidade técnico-normativa, subordinada diretamente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército, para estabelecer matrizes comuns a todos os CM (SANTOS, 2016, p. 51).

Os CM retomaram seu crescimento na década de 1990, período em que o General Zenildo de Lucena assumiu a pasta do Exército, criando o CM de Juiz de Fora e o de Campo Grande, em 1993 e o de Santa Maria, em 1994. Segundo Nogueira (2014), atualmente, o

Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), é formado por 12 Colégios Militares, que oferecem o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Os SCMB se diferenciam dos Colégios das Polícias Militares (CPM) por serem os primeiros vinculados ao Exército Brasileiro e terem como finalidade formar os alunos para a carreira militar.

Paralelo aos CM, vinculados ao Exército Brasileiro, implantados no século XIX e XX com a finalidade de formar sujeitos para a carreira militar, surgem, no Brasil, os Colégios da Polícia Militar (CPM) que se distinguem dos CM por não estarem a serviço de formar futuros militares, mas, ao mesmo tempo, se assemelham ao apresentar uma concepção de educação com princípios militares. Trata-se de um modelo de escola em franca ascensão, em especial no Estado de Goiás, que possui um total de sessenta escolas militares⁶.

Contribuindo para o processo de expansão das escolas militares no estado, aparece o aspecto ideológico que tem o poder de convencimento da população em relação ao que se deseja implantar conforme as convicções sociais, políticas e ideológicas de cada período histórico. Desse modo, o discurso pautado nas aspirações de diferentes interlocutores hegemônicos, repetido inúmeras vezes, pode se consolidar por meio do assentimento da sociedade, sem questionar as finalidades educativas dessas escolas. Corroborando com esse entendimento, Gramsci (1999) enfatiza que a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular.

Assim, as finalidades educativas - que antecedem às decisões sobre os objetivos e estabelecem referências para formulação de critérios de qualidade da educação - indicam a orientação geral da filosofia e direcionam a construção do currículo e da didática, conduzindo as definições dos objetivos (o que se pretende alcançar) e metas (onde se pretende chegar) dos sistemas educativos. Nessa ordem, Libâneo (2019) explica que os sentidos das finalidades educativas são resultantes do contexto social, político, cultural e econômico no qual estão implicadas relações de poder. Partindo desse entendimento, o próximo item vislumbra por meio de uma abordagem histórica e política, analisar as políticas públicas no campo das disputas ideológicas das finalidades educativas escolares, no recorte temporal das décadas de 1930 a 1990, para assim, compreender o movimento historiográfico de criação dos colégios militares e as determinações que promoveram seu crescimento.

1.3 As escolas militares: as políticas públicas no campo das disputas ideológicas das finalidades educativas escolares

⁶ Disponível em: <https://www.portalcpmg.com.br/nossas-unidades/>

A expansão do ensino no Brasil foi lenta devido à ausência de políticas educacionais direcionadas à implantação de escolas públicas, primárias e secundárias para todos no país. Segundo Piana (2009), houve uma desconsideração com a educação que pode ser confirmada na lei de 15 de outubro de 1827 que teve vigência até 1946 como a única lei geral para o ensino primário. De acordo com essa lei, ficou determinado, no artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, Ensino Fundamental) deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. As meninas ficaram excluídas das noções de geometria, elas aprenderiam a costurar, bordar, cozinhar e etc. para a economia doméstica. Além disso, no artigo 10, ficou definido que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, seriam construídas as escolas de primeiras letras que fossem necessárias.

A saber, com a crise mundial de 1929, os anos de 1930 foram de muitas dificuldades econômicas para o Brasil. Com a queda da exportação, a renda agrícola, antes aplicada nessa exportação, passou a ser direcionada para o mercado interno, culminando na transferência do setor agrícola para o industrial, favorecendo, assim, a expansão da economia brasileira. Diante desse contexto, o então presidente da época, Getúlio Vargas (1930 - 1945), governou o país com o apoio de duas correntes distintas: a primeira composta pelos militares, produtores do café e parte da elite e a segunda composta pelos revolucionários e a ala jovem das forças armadas, denominado *os tenentes*. Segundo Romanelli (1994), o seu governo pode ser dividido em dois períodos, o primeiro período de 1930 a 1937, marcado pela instabilidade gerada pelo conflito de interesses de vários grupos revolucionários. E, o segundo, de 1937 a 1945, período ditatorial.

Para a autora, esse quadro do desenvolvimento econômico promoveu a discussão sobre o papel da escola, vislumbrando uma reconstrução do sistema de ensino que culminou na formulação de políticas públicas para a educação, até então quase que inexistentes. Em um contexto de debates e de efervescência cultural, as reformas educacionais no Brasil se consolidaram por meio de disputas ideológicas, nas quais se revelam nas finalidades educativas escolares que podem estar explícitas nos documentos e programas governamentais e implícitas no currículo oculto da escola.

Romanelli (1994) afirma que para promover os debates reflexivos e críticos em torno dos contextos e políticas educacionais, em 1924, um grupo de educadores brasileiros, reunidos no Rio de Janeiro, fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Esse Grêmio fortaleceu a disputa acerca da implantação de novas políticas de ensino, já iniciados em 1922.

O movimento renovador iria ter na ABE o seu instrumento representativo e seu centro divulgador. Esse período representou o começo de uma luta ideológica entre reformadores e católicos, que se materializou no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e, mais tarde, se intensificou nas lutas travadas em torno dos projetos e leis das Diretrizes da educação nacional.

Ainda segundo a autora, os três aspectos que engendraram o ponto de discórdia entre os dois grupos, renovadores e católicos, foram a laicidade, a institucionalização da escola pública e o direito dos dois sexos à educação. Corroborando para o entendimento desses embates, Libâneo (2016; 2019) afirma que as disputas ideológicas constituem como reincidentes na historiografia brasileira e, em função de interesses econômicos, ideológicos e políticos, acarretam dissensos entre grupos e organizações em torno das finalidades educativas escolares.

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entraram numa espécie de hibernação, com paralisação parcial dos movimentos de defesa da educação pública. Com a continuação de suas lutas somente no campo das ideias, prevaleceram os interesses dos conservadores, materializados na Constituição de 1937. Assim, o que era dever do Estado na Constituição de 1934, passou a ser uma ação meramente supletiva. No artigo 129 desse documento, a educação está facultada à livre iniciativa, cabendo ao Estado apenas prover os recursos que faltarem nas instituições particulares.

Com o fim da era Vargas e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, Governo Dutra (1946-1951), foi engendrada a abertura democrática e liberal que consubstanciou na Constituição de 1946. Nesse documento estabeleceu-se como responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, promovendo, assim, o distanciamento da Constituição de 1946 da Constituição de 1937, que preconizava a “liberdade de ensino” e a gestão das escolas sobre a iniciativa privada. A constituição de 1946 assegurava direitos e garantias inspiradas nas doutrinas sociais do século XX e distanciava-se também da ideologia liberal aristocrática.

Somente em 1946, dez anos após a hibernação das lutas ideológicas em torno dos problemas da educação, reiniciaram-se os debates e as disputas da gestão e organização das escolas, período que o então Ministro da Educação, Clemente Mariane (1946-1950), constituiu uma comissão de educadores para estudar e propor uma reforma geral da educação nacional. A comissão responsável por elaborar um anteprojeto foi presidida por Lourenço Filho (1897-1970). O percurso desse projeto se estendeu até 1961, data da promulgação da primeira Lei de

Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, 4.024/61). Para Romanelli (1994), essa disputa pode ser assinalada por duas perspectivas: a primeira sob o produto final que, para autora, foi negativa em relação à evolução do sistema educacional brasileiro; e, a segunda, que diz respeito à própria luta em si. Para a autora essas lutas foram positivas, uma vez que mobilizaram um contingente muito mais significativo de educadores do que aquele dos pioneiros, pois participaram também da luta estudantes, operários e intelectuais.

Foram treze anos de muitas discussões e embates até a aprovação da então reforma do ensino consolidada na lei 4.024/61. No entanto, Romanelli (1994) afirma que um dos problemas estava na organização do sistema de educação e nas questões relacionadas à descentralização/centralização que dominaram as discussões entre conservadores e progressistas acerca do projeto. Sobre esses embates, Libâneo (2016; 2019) pontua que as disputas eram caracterizadas pelos aspectos políticos e conceituais de elaboração e materialidade e, portanto, constituíam diferentes concepções e significados para as finalidades educativas que teriam seus desdobramentos na organização e funcionamento da escola.

Nesse campo de disputas, o primeiro anteprojeto proposto pelo ministro Clemente Mariani estava de acordo com os princípios de democracia expressos na Constituição de 1946 e refletia o clima de mudanças pelas quais passavam a sociedade brasileira. Contudo, após uma luta desgastante, o projeto liderado pelos educadores foi arquivado pelo então ex-ministro Gustavo Capanema (1934-1945).

Com isso, após longos debates em torno da descentralização/centralização na organização do ensino, o deputado Carlos Lacerda (1955–1960) trouxe uma nova polêmica com o substitutivo Lacerda, que deslocou a discussão para liberdade de ensino e se posicionou contra o monopólio do estado sobre a educação de forma a garantir que os recursos públicos estatais também fossem destinados para as escolas particulares. Nesse sentido, as finalidades do substitutivo eram de garantir às instituições privadas de ensino a legalidade e representatividade nos órgãos de direção do ensino, sendo esses órgãos os encarregados da distribuição dos recursos para a educação.

Contraopondo-se a esse projeto, surgiu o movimento em “Defesa da Escola Pública”, liderado pelos educadores da velha gestão dos pioneiros, agora coadjuvados por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais que apresentaram um novo substitutivo com a redação fundamentada no anteprojeto inicial.

Para atingir os objetivos do movimento, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, montou uma subcomissão com representantes dos partidos para analisar os dois substitutivos e elaborar um último anteprojeto. Esse novo anteprojeto foi aprovado em janeiro de 1960 e

manteve o que era essencial, na linha do chamado substitutivo Lacerda e ancorado nos princípios de direito da família e do favorecimento da escola privada. Dessa forma, em vinte de dezembro de 1961 surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61.

A partir de então, as disputas ideológicas acerca das finalidades educativas escolares se intensificaram, prevalecendo os aspectos ideológicos das lutas iniciadas décadas antes, a laicidade, agora revestida em uma ordem doutrinária e ideológica. Para os conservadores católicos, a defesa dos direitos da família seria a oportunidade de fazer face aos seus verdadeiros interesses e recuperar a influência exercida na educação e, conseqüentemente, na nação.

As forças conservadoras temiam a democratização da escola, pois esta poderia possibilitar às camadas populares a participação da vida econômica e a conscientização política, contrariando assim os interesses hegemônicos. Contrapondo-se aos conservadores, as correntes progressistas se organizaram e acirraram a disputa em torno de critérios de qualidade da educação que atendessem aos anseios populares, culminando no segundo Manifesto dos Educadores, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974). Assim, os progressistas tinham como objetivo:

[...] tratar dos aspectos sociais da educação, dos deveres do Estado social democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado de sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos (ROMANELLI, 1994, p. 178).

Essas disputas intensificaram o debate acerca da abertura e extensão da escolarização das camadas mais pobres da sociedade. Todavia, Saviani (1999) afirma que quanto mais se falou em democracia dentro da escola, menos democrática ela se apresentou. Nas considerações do autor, essa nova ordem democrática, não beneficiou o povo, o proletário; elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Conforme Saviani (1999) o papel da escola seria:

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles, consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1999, p. 50-51).

Em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, em função da pressão dos grupos representantes dos interesses do capital e do capitalismo americano, a presidência da república foi assumida por João Goulart. Este, por sua vez, governou o país até 1963, data do golpe de

Estado que se consolidou devido à narrativa de combate à subversão e à corrupção. Sobre esse período da história política do Brasil, Belle (2011) esclarece que:

Subversão e corrupção foram os fundamentos dos estrategistas, em defesa do país, contra o governo João Goulart, acusado de subverter a legalidade, a disciplina e a hierarquia militares. Assim, as mobilizações atingiram pontos estratégicos do país: estados do Nordeste, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, dentre outros, que, com a adesão do Exército, Marinha e Aeronáutica, concretizaram o golpe e proibiram as mobilizações sociais (BELLE, 2011, p. 37).

A constituição de 1946 foi superada pelo golpe de 1964, fortalecendo o poder Executivo consubstanciado com o remanejamento das forças na estrutura de poder. Romanelli (1994), afirma que ao lado da repressão constatou-se um crescimento da demanda social da educação, provocando o agravamento da crise do sistema educacional, que já se perpetuava há longos anos. Essa crise serviu de justificativa para os convênios entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), sendo este o período dos chamados acordos MEC-USAID. Esses programas foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Esses acordos se justificavam pela necessidade de se adequar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

Para Romanelli (1994), no quadro de desenvolvimento econômico, a modernização atende a interesses internos e externos, mas nem sempre a decisão é feita de fora para dentro, mecanicamente e, nesse cenário, os acordos são redefinidos por via de uma escolha de ordem política. Assim sendo, é importante compreender quais as camadas sociais que controlavam o poder no Brasil e quais eram as relações de classes existentes. Nesses termos, a autora pontua que os setores mais envolvidos com o Golpe de 1964 foram os empresários e a classe média, principalmente os militares que assumiram como meta alcançar e fortalecer o movimento capitalista.

Diante do exposto, a educação como um instrumento que se serve de aparelho do Estado para manter e reforçar a estrutura de dominação foi alvo de constantes intervenções em função do regime militar autoritário. E, desse modo, vivenciou uma fase de retrocessos na gestão dos militares. Segundo as considerações de Belle (2011), o terrorismo, a barbárie e a perversidade foram legitimados por meio de decretos e atos institucionais, conforme o excerto a seguir:

Dentre tantos atos, estava o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que, além de outras determinações, estabelecia a cassação dos direitos de estudar de alunos, em caso de manifestação política. Citam-se ainda a Lei 4.330, de 1º de junho de 1964, que proibia greves nas fábricas; o Ato

Institucional nº 5 (AI5), de 13 de dezembro de 1968, o mais duro golpe na democracia, que 38 concedia poderes absolutos aos governantes do regime militar; o Ato Institucional nº 6, de 13 de dezembro de 1968, que atribuía poderes ao Superior Tribunal Militar; o Ato Institucional nº 10, de 16 de maio de 1969, que fortaleceu o poder de pressão e opressão, e permitia demissões de empregados em todas as unidades da administração pública, em caso de descumprimento das regras impostas (BELLE, 2011, p. 37-38).

O decreto, editado em 26 de fevereiro de 1969, durante a ditadura militar, definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Esse documento foi assinado pelo segundo presidente do regime militar, marechal Arthur da Costa e Silva (1967-1969), e considerava infração disciplinar a participação em paralisações da atividade escolar e na organização de eventos não-autorizados, a confecção de material que fosse considerado subversivo e a prática de atos contrários “à ordem pública ou à moral”. Considerado um AI-5 universitário, o Decreto-Lei 477 contribuiu para evitar uma retomada do movimento estudantil, enfraquecido desde a prisão dos dirigentes da União Nacional dos Estudantes (UNE) no ano anterior.

Segundo Piana (2009), o fim da ditadura civil-militar, na segunda metade dos anos de 1980, e a retomada dos princípios e das práticas democráticas foram marcados por forças sociais presentes no cenário político da transição democrática brasileira. Essas forças foram evidenciadas pelas propostas educacionais no âmbito do Estado e da sociedade civil por meio da Constituição de 1988, pela eleição direta para a Presidência da República em 1989 e pela LDB de 1996, primeira lei geral da educação promulgada desde 1961.

A tramitação da LDB de 1996 revelou a disputa pela educação pública entre os setores públicos e privados. Segundo Rota Júnior (2013) embora na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já estivesse previsto o espaço para o sistema privado, na LDB de 1996 constam 13 repetições do termo, relacionados a todos os graus de educação escolar, principalmente a educação superior. Portanto, prevalecem os interesses do grupo que ambiciona transformar em mercadoria o direito à educação. Não obstante, na LDB de 1996, em seu artigo 35, item II, estabelece a escola como lugar de formação para o mercado de trabalho e (con) formação para as desigualdades sociais, responsabilizando o indivíduo pelo fracasso advindo da divisão em classes, conforme o excerto a seguir: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]” (BRASIL, 1996).

Para Mészáros (2008) as reformas na educação seguiram a lógica mercadológica e as instituições de educação tiveram de se adaptar no decorrer do tempo de acordo com as

determinações reprodutivas em transformação do sistema do capital. Assim, para garantir a hegemonia foram definidas novas formas de gestão da escola, culminado em novas práticas de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura de reformas no campo da educação, as políticas públicas educacionais brasileiras foram orientadas pelos organismos internacionais no quadro da globalização. Libâneo (2001) afirma que as orientações desses organismos têm como caráter a regulação dos países emergentes em acordo de cooperação na lógica da internacionalização. Sobre essa assertiva o autor pontua que:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2001, p. 43).

Foi nesse contexto de internacionalização e de controle dos países emergentes que as políticas públicas brasileiras, na ordem do capital, definiram as prioridades para o ensino e aprendizagem, traçando estratégias para atender às demandas do sistema capitalista, agora na sua face neoliberal. O Estado, nessa nova ordem, não seria o único responsável por ofertar serviços públicos à população, alterando assim a concretização de sua responsabilidade. Nesses termos, Evangelista e Shiroma apontam que:

A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos às organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. Em última instância, era disso que se tratava, e se trata. As contradições inerentes à relação Capital-Trabalho são o horizonte para a compreensão do pensamento neoliberal e suas estratégias atualizadas de domínio, seja na esfera propriamente econômica, seja no âmbito da Sociedade Política e da Sociedade Civil que, na concepção gramsciana, não são demarcadas por fronteiras rígidas, ao contrário, configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam disputas por hegemonia e lutas pela

construção de um novo bloco histórico (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 23).

Nessa lógica, a escola na concepção neoliberal de finalidades da educação aprofundou ainda mais o abismo entre ricos e pobres revelados na dualidade de ensino ofertada para a classe trabalhadora e para elite. À classe trabalhadora foi relegado um ensino que fosse capaz de assegurar a perpetuação dos interesses do grupo hegemônico, como se não pudesse haver outra alternativa ao processo de escolarização das crianças e adolescentes. Para tanto, a escola destinada aos pobres foi se constituindo como lócus de controle e de poder, “(con)formando” o aluno na perspectiva das políticas de alívio à pobreza cuja intencionalidade seria de minimizar os efeitos nocivos da competição no mercado globalizado.

Diante do quadro das reformas educativas apresentadas e das tentativas de organização de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, empreendidos desde a década de 1930 à década de 1990, segundo Saviani (2010), o país teve três oportunidades de materialização do referido Sistema. A primeira oportunidade ocorreu na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934, perdida com o advento do Estado Novo; a segunda foi em decorrência da Constituição Federal de 1946 que reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional; e, por fim, a terceira oportunidade foi concedida com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que atendeu às concepções da atual Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Conforme o exposto, o contexto econômico, político, cultural e social envolvendo os mais variáveis interesses formulam as definições das finalidades educativas escolares. Segundo Libâneo (2016; 2019), um conjunto de instâncias e decisões que antecedem a organização escolar e as práticas de ensino define a função da escola, gera referências de qualidade de ensino, fundamenta a organização de um determinado modelo de sistema educativo, orienta as políticas e diretrizes educacionais e determina, assim, as orientações curriculares. Em vista disso, com o propósito de compreender os interesses do Governo de Goiás pela militarização das escolas, ou seja, quais os papéis atribuídos a escola militar enquanto instituição social, no próximo item investiga-se e analisa o movimento de criação e expansão desses colégios goianos.

1.4 Criação e expansão dos colégios militares em Goiás

As mudanças ocasionadas na educação a partir da Constituição de 1988 provocaram um crescimento do número de escolas no Brasil nos últimos anos. Contudo, a sua expansão não foi acompanhada de investimentos que, em tese, propiciariam a qualidade do ensino ofertado. Diante do fracasso das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, Guimarães (2017) pontua que uma das respostas para a expansão da oferta educacional tem sido a emergência dos modelos militarizados de gestão da educação pública. Para a autora:

A tese de que a escola pública projetada na transição do regime ditatorial para a democracia havia fracassado, tornou-se a principal justificativa para a emergência de novos modelos de gestão do trabalho escolar inseridos nos sistemas estaduais e municipais de ensino. De acordo com entusiastas dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, estes deveriam proporcionar a diminuição da violência, indisciplina, evasão e a repetência. É neste contexto que se verifica a difusão do novo modelo de gestão militarizada das escolas públicas, presente em diferentes sistemas estaduais de ensino no país, e que teve no sistema público de ensino do estado de Goiás sua experiência mais avançada (GUIMARÃES, 2017, p. 11).

A origem dos colégios militares goianos é atribuída a uma legislação do período da Ditadura Militar sancionada pelo governador biônico, Irapuan Costa Júnior de 18 de junho de 1976, por meio da Lei nº 8.125 (GOIÁS, 1976). Conforme o artigo 15 desse documento, a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás constitui-se órgão diretivo da formação de sua corporação, estabelecendo que “a Diretoria de Ensino, órgão de direção setorial do Sistema de Ensino, incumbir-se-á do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças” (GOIÁS, 1976).

Segundo as considerações de Alves e Tosch (2018) a Diretoria de Ensino foi instalada em 1987 e realizou mudanças na formação dos quadros da Polícia Militar, alterando suas finalidades e denominação em 1998. Assim, somente em 1999, a Polícia Militar solicitou autorização ao Conselho Estadual de Educação para ofertar o ensino fundamental e médio no colégio que inicialmente funcionaria na Academia de Polícia Militar, pois até então, não havia ato formal que vinculasse o Colégio Militar ao Sistema Estadual de Educação de Goiás. Sobre essa assertiva Belle (2011) argumenta que foi formada uma comissão composta por membros da Polícia Militar para realizar estudos sobre o assunto e, assim, o Comandante consolidou a pretensão, solicitada em:

[...] 31 de julho 84 de 1998, ao Conselho Estadual de Educação (CEE) autorização para funcionamento de cursos de ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio não profissionalizante (1º, 2º e 3º anos). O processo foi autuado sob o nº 16207955 (BELLE, 2011, p. 83-84).

As considerações de Belle (2011) acerca dessa afirmação mostram que o Colégio Militar, ativado em 1998, goza de autonomia que as outras instituições de ensino não possuem e, apesar de sua vinculação à Secretaria de Segurança Pública, não está destinado à formação de membros da corporação. Nesses termos, evidencia-se que o atual colégio não tem relação com o modelo proposto pela Lei 8.125/1976. Belle (2011) destaca, ainda, que em Goiás:

A instalação do Colégio da Polícia Militar se deu por iniciativa do Coronel Eurípedes José Marques, então comandante geral da Corporação, um dos principais mentores na execução desse empreendimento, conforme Portaria nº 0604/98/PM-GAB, de 19 de novembro de 1998 (Dia da Bandeira, propositalmente) e com previsão para funcionamento a partir de 1999, graças aos esforços a Portaria 0604/98/PM-GAB, artigo 1º, dispõe sobre o seu funcionamento e denominação:

Art. 1º. Ativar, a partir de 19 de novembro de 1998, o Colégio da Polícia Militar de Goiás.

Parágrafo único. O Colégio ora ativado, passa a denominar-se, provisoriamente, 85 COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS – CEL PM CÍCERO BUENO DE BRANDÃO, com a designação abreviada de “CPMG” (BELLE, 2011, p. 84-85).

O Estado de Goiás vem se destacando pela ampliação do sistema de ensino e de gestão militarizada, principalmente na gestão do governador Marconi Perillo, que instituiu a Lei nº 14.050, em 7 de dezembro de 2001 e reafirmou a transferência de seis escolas públicas ao Comando da Polícia Militar, conforme o artigo a seguir:

Art. 1º. Ficam criadas na Polícia Militar do Estado de Goiás as seguintes Unidades:

[...] XVIII – Colégios da Polícia Militar, sediados em Goiânia, Região Noroeste: CPMG – Ayrton Senna; Região Central: CPMG – Polivalente Modelo Vasco dos Reis; Região Sudeste: CPMG – Hugo de Carvalho Ramos; em Anápolis, Rio Verde e Itumbiara (GOIÁS, 2001).

Em 2013 foram criadas mais dezoito escolas estaduais militares quando o governador ainda estava no primeiro de seu segundo ciclo de dois mandatos. Segundo Paulo (2019) as cidades goianas que militarizaram as escolas possuem as mesmas particularidades socioculturais, como o fato de serem regiões periféricas com alto índice de criminalidade. Até 2018 foram criadas mais quarenta e duas escolas do tipo, totalizando o número de sessenta colégios militares criados na gestão de Marconi Perillo, conforme o quadro abaixo.

Quadro 03- Localização dos CM implementados em Goiás por ordem de criação		
Ordem	Nome	Município
1	CEPMG 13 de Maio	Alexânia
2	CEPMG 5 de Janeiro	Sanclerlândia
3	CEPMG Americo Antunes	São Luiz dos Montes Belos

4	CEPMG Ariston Gomes Da Silva	Iporá
5	CEPMG Arlindo Costa	Anápolis
6	CEPMG Ayrton Senna	Goiânia
7	CEPMG Benedita Brito de Andrade	Goianópolis
8	CEPMG Cabo Pm Edmilson de Sousa Lemos	Palmeiras de Goiás
9	CEPMG Carlos Cunha Filho	Rio Verde
10	CEPMG Castelo Branco	Trindade
11	CEPMG Colina Azul	Aparecida de Goiânia
12	CEPMG Comendador Christóvam de Oliveira	Pirenópolis
13	CEPMG De Rubiataba	Rubiataba
14	CEPMG Dionária Rocha	Itumbiara
15	CEPMG Dom Prudêncio	Posse
16	CEPMG Domingos de Oliveira	Formosa
17	CEPMG Doutor Negreiros	Nerópolis
18	CEPMG Dr. Cesar Toledo	Anápolis
19	CEPMG Dr. José Feliciano Ferreira	Guapó
20	CEPMG Dr. Tharsis Campos	Catalão
21	CEPMG Elísio Joaquim de Vasconcelos	Goiatuba
22	CEPMG Ely Da Silva Braz	Luziânia
23	CEPMG Fernando Pessoa	Valparaíso
24	CEPMG Francisco Antônio de Azevedo	Uruaçu
25	CEPMG Gabriel Issa	Anápolis
26	CEPMG Geralda Andrade Martins	Itapaci
27	CEPMG Hélio Veloso	Ceres
28	CEPMG Hugo de Carvalho Ramos	Goiânia
29	CEPMG Itauçu	Itauçu
30	CEPMG Jardim Guanabara	Goiânia
31	CEPMG João Augusto Perillo	Goiás
32	CEPMG José Alves De Assis	Itapuranga
33	CEPMG Jose Antero Ribeiro	Bom Jesus de Goiás
34	CEPMG José Carrilho	Goianésia
35	CEPMG Jose de Alencar	Novo Gama
36	CEPMG José dos Reis Mendes	Trindade
37	CEPMG José Pio de Santana	Ipameri
38	CEPMG José Silva Oliveira	Goianira
39	CEPMG Madre Germana	Goiânia
40	CEPMG Major Oscar Alvelos	Goiânia
41	CEPMG Manoel Vilaverde	Inhumas
42	CEPMG Mansões Paraíso	Aparecida de Goiânia
43	CEPMG Maria Heleny Perillo	Itaberaí
44	CEPMG Maria Tereza Garcia Neta Bento	Jussara
45	CEPMG Miriam Benchimol Ferreira	Goiânia
46	CEPMG Nader Alves Dos Santos	Aparecida de Goiânia
47	CEPMG Nestório Ribeiro	Jataí
48	CEPMG Nivo da Neves	Caldas Novas
49	CEPMG Padre Pelágio	Goianira
50	CEPMG Pedro Ludovico	Quirinópolis
51	CEPMG Pedro Ludovico Teixeira	Trindade

52	CEPMG Pedro Xavier Teixeira	Senador Canedo
53	CEPMG Prof. Augusta Machado	Hidrolândia
54	CEPMG Professor Ivan Ferreira	Pires do Rio
55	CEPMG Rosa Turisco de Araújo	Anicuns
56	CEPMG Silvio de Castro Ribeiro	Jaraguá
57	CEPMG Tomaz Martins da Cunha	Porangatu
58	CEPMG Vasco dos Reis	Goiânia
59	CEPMG Waldemar Mundim	Goiânia
60	CEPMG Xavier de Almeida	Morrinhos

Fonte: Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás (2020).

Os CPMG, assim como as demais escolas brasileiras, estão sob a jurisdição da LDB e da Constituição de 1988 que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro. Todavia, ao contrário das demais escolas civis, possuem uma identidade ambígua, são geridos pelo Sistema Educacional de Educação em concomitância com o Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), cuja administração é pautada em princípios e procedimentos inerentes à estrutura militar. Nos termos da Lei, Tavares (2016, p.54) questiona a legalidade da militarização das escolas e pontua que a primeira pergunta que se deve fazer em relação à sua licitude é se “a militarização de uma escola encontra amparo no nosso ordenamento legal? Pode uma escola ser militar? É lícita ou não?”.

Segundo o referido autor, para responder a essa questão é preciso que no âmbito das modalidades previstas no artigo 206 da Constituição, a escola seja enquadrada enquanto pública, privada ou confessional. O Conselho Nacional de Educação entendeu que a escola sob a gestão militar é uma escola pública. E, se a escola militar é uma escola pública ela deve ser gerida democraticamente, mesmo que não haja eleição para diretor, caso contrário não é lícita. Não obstante, deve cumprir o que determina a LDB de 1996, artigo 3º, item VIII, sobre os princípios do ensino ministrado e da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Desta maneira, o autor afirma que na forma jurídica, caso a eleição não ocorra, a gestão democrática pode se materializar do seguinte modo:

O Supremo Tribunal responde: as políticas didáticas pedagógicas, a relação com a comunidade, as normas internas, os padrões disciplinares, as escolhas em termos de conteúdos disciplinares – claro, tudo na moldura das normas jurídicas gerais para cada disciplina e para a educação no país – devem ser objeto de participação (e veja que essa palavra é importante e diferente de presença. É participação, tomar decisão) de toda a comunidade. Estudantes, pais, docentes e a comunidade que circunda a escola (TAVARES, 2016, p. 55).

Diante do exposto, na forma da lei, cabe à figura que ocupa a direção da escola, cumprir as decisões da comunidade. Com isso, Tavares (2016) afirma que quem conhece tão bem de hierarquia como um/a policial militar, compreende que segundo a Constituição da República, hierarquicamente, os pais, estudantes e comunidades que participam das decisões administrativas, didáticas e pedagógicas da escola, decide sobre vestimentas, ações pedagógicas, práticas de ensino. Nesse sentido, o autor, afirma que o/a militar que se comportar de forma contrária a essa premissa fere a Constituição da República.

Ainda segundo as proposições de Tavares (2016), além da gestão democrática, a Constituição prevê a gratuidade do ensino em todos os níveis. E, a LDB, artigo 3º, item VI, determina “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1996). O autor afirma que caso a escola opte por pedir uma contribuição voluntária, não pode. Sobre essa assertiva o autor afirma que:

Existe uma disciplina no Brasil chamada direito financeiro, que cuida justamente dos processos de arrecadação (tributação, direito tributário) e dispêndio (direito financeiro stricto sensu) do poder público nesse país. Essa é a disciplina mais rigidamente burocratizada do nosso país (essa é a disciplina que toca questões como responsabilidade fiscal, sistema tributário nacional, etc.). E você não pode, como Estado, simplesmente pedir “contribuições” por aí. O dinheiro do poder público não funciona assim. Este é um Estado liberal-democrático, estado liberal-democrático tem “receita originária”, quando o Estado aluga um terreno, presta um serviço e isso gera dinheiro, etc. e “receita derivada”, quando o estado multa alguém, ou arrecada tributos. A grande receita do Estado vem de tributos. O modo como esse dinheiro será gasto dinheiro será discutido pelo Parlamento, e o Poder Executivo irá executar o que o parlamento decidir, podendo fazer contingenciamentos. Isso é norma cogente. Para quem não está familiarizado com esse chatíssimo vocabulário: isso é obrigatório, isso não tem discussão (TAVARES, 2016, p. 56-57).

Todavia, as escolas militares, ao contrário das demais escolas civis, exigem uma contribuição dos alunos matriculados nessas instituições conforme o relato de um diretor, que justifica a cobrança para o veículo de comunicação disponível na internet⁷. Essa prática, segundo Tavares (2016), é uma ilegalidade, porque, por via transversal, fere o princípio da gratuidade do ensino público. Destarte, se uma família repassa valores à instituição, então não se trata de ensino gratuito e a Constituição está sendo violada.

Ainda na proposição do autor, para que o ensino seja público e esteja de acordo com a Constituição Federal, deve respeitar a legislação ordinária do Brasil, como, por exemplo, a lei

⁷ Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretex-to-de-enquadrar-os-alunos-22904768> Acesso em: 22/01/2020.

do grêmio livre, comumente chamada de lei Aldo Arantes. A lei do Grêmio Estudantil, sancionada em 5 de novembro de 1985⁸ prevê que este é autônomo, os estudantes dispõem de prerrogativas legais que lhe assistem, garantindo aos mesmos, inclusive, o direito de organizar um jornal para angariar fundos para uma campanha em favor da desmilitarização (BRASIL, 1985). Tendo em vista que a LDB no seu artigo 3º, item II determina que o ensino deve ser ministrado dentro dos princípios de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o referido autor tece argumentos sobre quem está a favor ou contra a legalidade nos seguintes questionamentos:

Assim, temos um debate: quem está ao lado da legalidade e quem está contra a legalidade? Quem está ao lado da ordem e quem está contra a ordem? Quem está ao lado do direito e quem está contra o direito? Quem quer cumprir a lei e quem quer fazer “bagunça”, para utilizar um termo recorrente? Quem são “as pessoas de bem” e quem são aqueles que desrespeitam as nossas normas jurídico-sociais? (TAVARES, 2016, p. 58).

Ainda sobre a legalidade das escolas militares, Tavares (2016) pontua que a emenda constitucional de número 59 modificou a Constituição Federal, uma vez que dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino até os dezessete anos, não mais até os quatorze. Assim, se uma escola que era civil se militariza o estudante é obrigado a permanecer nesse colégio, dado ao limite de oferta de vagas na rede pública do Estado. A militarização da escola cria um serviço militar obrigatório para pessoas de quinze anos de idade; o que contraria os preceitos da LDB, artigo 2º, cuja educação deve ser inspirada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Sobre a obrigatoriedade de o aluno permanecer em uma escola militarizada o autor afirma que:

Pode-se fazer isso? Sim, modificando primeiro a constituição. Em segundo lugar, modifique normas de direito internacional ou se submeta a sanções da ONU. Porque existe uma convenção da ONU – e, mais do que isso, existe o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança – que proscree (ou seja, não permite) o chamado “soldado criança”. Isso não pode, e o mundo inteiro se mobiliza contra essa forma. Para que as forças armadas se adaptassem a essa convenção da ONU foi um suplício. A primeira cláusula da convenção da ONU é: se a pessoa com quinze anos for para alguma organização militar, ela tem que ir voluntariamente (TAVARES, 2016, p. 59).

Nessa ordem, o autor aponta que, caso a escola cumpra com todos os preceitos da Constituição Federal, que a gestão seja democrática, que atenda às determinações da comunidade escolar e estudantes, que o grêmio estudantil seja respeitado e a gratuidade do

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm

ensino seja assegurada, questiona-se: “Pode militar ser escola?” (TAVARES, 2016, p. 60). Nesse sentido, o autor reporta-se à Constituição Federal, parágrafo quinto do artigo 144, que dispõe sobre segurança pública e destaca que:

[...] às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública”. A única função adicional – e de caráter excepcional – prevista para as PMs no direito brasileiro é aquela que a própria Constituição, agora no parágrafo 6o do artigo 144, dispõe. O texto é o seguinte: “As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército...” . Fica claro, portanto, que a PM, licitamente, só pode exercer três tipos de atividade: 1) Policiamento ostensivo; 2) Manutenção de lei e ordem e; 3) compor as forças auxiliares e a reserva do Exército. Não cabe à Polícia Militar, portanto, sob nenhuma hipótese, ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública (TAVARES, 2016, p. 61).

Por fim, o autor afirma que quando os policias assumem o comando das escolas civis, militarizando-as, está rompendo com a ordem democrática e ensejando uma feição contra a República Federativa do Brasil no âmbito das instituições internacionais de defesa e proteção dos direitos humanos. As considerações do autor sobre essa questão mostram que mesmo que a escola militar cumpra todos os preceitos legais para seu funcionamento e admita o desvio de função dos militares, o que restaria seria a imperativa motivação do ato legislativo referente à militarização das escolas em Goiás. Isto porque, quando o governador do Estado afirmou a transferência de seis escolas civis para os militares o fez sob a narrativa de “um “remedinho”⁹ contra supostos sindicalistas de extrema esquerda que o teriam vaiado em uma cerimônia pública.

Apreende-se pelo exposto que o repasse da gestão das escolas civis aos militares no estado de Goiás configura-se um movimento crescente e se materializa sob a forma de políticas públicas ressignificando o papel do Estado, da escola e da polícia militar.

Desde os primórdios de construção dos ideários educativos no país, todas as reformas educativas foram construídas sob a concepção dos imperativos do capital e do grupo hegemônico sob a exploração do trabalho, negando o processo de humanização. O atual contexto da política educacional se fundamenta na orientação do pensamento liberal e neoconservador, cuja concepção de plano político e ideológico se sustenta na compreensão do

⁹ Os professores reivindicavam o pagamento do piso nacional, previsto desde janeiro, o fim do parcelamento dos salários, a realização de concurso para professores e a não aceitação do projeto de terceirização da gestão para as OS. Informações obtidas nos sites: <http://www.nosopinando.com.br/demonstrando-arrogancia-marconi-chama-professores-debaderneiros/>; <http://www.nosopinando.com.br/professor-da-puc-sp-critica-postura-do-governadormarconi-perillo/>; <http://www.goiasreal.com.br/noticia/482/nervoso-com-vaias-marconi-atacaproffesores-no-cccon>. Acessado em: julho de 2020.

espaço escolar enquanto campo de controle de todas as “más práticas sociais” _ observa-se que este plano tem reverberado.

CAPÍTULO II

ASPECTOS POLÍTICOS E CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES QUE FUNDAMENTAM OS DOCUMENTOS DO COLÉGIO MILITAR

O presente capítulo tem por objetivo identificar aspectos inerentes às concepções de finalidades educativas escolares examinando-as em seus aspectos filosóficos conceituais explorando os contextos históricos, políticos e econômicos. O texto apresenta também o modo de conceber as finalidades educativas em documentos de organismos internacionais e

nacionais da política educacional brasileira dentro de um projeto neoliberal. Por fim, apresenta-se uma discussão do modo como as finalidades educativas escolares repercutem na elaboração do documento oficial do Comando de Ensino da polícia militar - Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico do colégio militar.

2.1 - As finalidades educativas escolares: conceitos e concepções

A escola como organismo vivo encontra-se em constantes transformações em decorrência das mudanças que incidem na sociedade em seus vários âmbitos: o econômico, o político e o social. Ela expressa as diferentes finalidades educativas as quais repercutem na definição das políticas educacionais. Nesse sentido, trata-se de um constante dilema na área da educação, tendo em vista que as finalidades educativas antecedem e norteiam as decisões sobre a organização da escola, do currículo e da didática. As finalidades são, portanto, as referências principais dos critérios de qualidade do ensino, pois segundo Lenoir (2013, p.1) “explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo”. Nessa acepção, o autor apresenta o conceito de finalidades educativas do seguinte modo:

[...] São poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (LENOIR, 2016, p. 2).

Libâneo (2019) corrobora com esse entendimento e apresenta seis pontos acerca dos aspectos conceituais das finalidades educativas, na seguinte ordem: primeiro, referem-se às orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e como seus significados aparecem no processo operacional, nas escolas e salas de aula. Elas influenciam nas definições dos objetivos (o que se pretende alcançar) e metas (onde se pretende chegar) dos sistemas educativos.

Em segundo lugar, para Libâneo (2019), as finalidades têm seu fundamento em concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de um determinado tipo de indivíduo educado. As concepções de finalidades educativas são endossadas por concepções de diferentes grupos historicamente e socialmente situados com o fim de formar um determinado indivíduo à medida que orientam as políticas

públicas e dão fundamento ao currículo, à didática e aos projetos que reverberam em práticas de ensino no interior das unidades escolares.

Em terceiro lugar, Libâneo (2019) explica que as finalidades educativas são resultantes do contexto social, político, cultural, no qual estão incursas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos e políticos. Sendo assim, não são a-históricas e nem tampouco neutras, mas estratégicas, pois servem a interesses hegemônicos, que as definem de acordo com suas aspirações. Por outro lado, é preciso considerar que as definições das finalidades educativas atendem a interesses internos e externos, segundo o autor, há cerca de cinquenta (50) anos. Elas devem ser compreendidas como estratégias elaboradas por meio de agendas formadas no plano da economia política global.

Em quarto lugar, o autor destaca que as finalidades e objetivos da educação, à medida que conferem determinado valor e sentido ao processo educativo, determinam critérios de qualidade da educação e do ensino para, então, orientarem as políticas educacionais. Desse modo, as finalidades educativas apontam para a função da escola em um determinado contexto social e político, ou seja, as políticas públicas são implementadas de acordo com as pretensões acerca da qualidade almejada.

Em quinto lugar, Libâneo (2019) afirma que as finalidades educativas oferecem a fundamentação filosófica, social e cultural às políticas educacionais. As políticas educacionais são implantadas de formas distintas e se subordinam a interesses sociais e políticos em um determinado momento histórico. Assim, em cada período, nota-se que são constituídas políticas públicas em atendimento aos ideários de educação de cada país.

Por fim, em sexto lugar, finalidades e políticas educacionais se materializam nas diretrizes curriculares; estas, por sua vez, são decisivas do funcionamento das escolas e do trabalho dos professores. As diretrizes curriculares são resultantes das orientações das políticas educacionais e se concretizam por meio de uma estrutura organizacional e de gestão. Isso implica na vinculação da prática pedagógica às normativas, diretrizes e legislações que orientam o trabalho do professor. Todavia, tais orientações necessitam da compreensão do docente que pode avaliar a importância (ou não) das determinações oficiais e, conscientemente, contrapor-se ao movimento hegemônico por meio da compreensão crítica. De acordo com Gramsci:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da

ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Nessa acepção, a compreensão dos sentidos das finalidades educativas e de seus interesses explícitos e implícitos nos documentos oficiais corroboram em práticas de ensino mais significativa na unidade teoria e prática, uma vez que tal entendimento, segundo as considerações de Silva (2019, p. 37), permite ao professor, em um movimento dialético, recuperar “uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente do trabalho docente”.

No entanto, ainda há impasses teóricos e metodológicos em relação às definições e conceitos que explicitem e norteiem as finalidades educativas no Brasil. Esses impasses acarretam em dissensos acerca da função da escola, bem como de seus objetivos e metas. Segundo Libâneo (2019, p.10), as produções acadêmicas e a formação docente no Brasil, apontam para quatro percepções acerca das finalidades educativas: “a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural”.

Sobre a pedagogia tradicional, Libâneo (2019) enfatiza que é a mais presente na realidade escolar e sua principal finalidade é preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem determinadas funções na sociedade. Para o autor, o peso do conservadorismo da sociedade brasileira fez com que seus traços religiosos e sociais se consolidassem na pedagogia tradicional. Desse modo, o objetivo da educação na concepção conservadora se traduz em reportar valores e tradições dominantes de modo a compor as atitudes e o comportamento dos alunos para desempenhar adequadamente seu papel na sociedade.

Libâneo (2019) considera que essa concepção conservadora utiliza da educação para exercer o controle social quando utiliza das leis e da escola para regulação da sociedade. Com efeito, a escola cumpre a função da manutenção da ordem e da formação de um determinado tipo de aluno, moralmente educado, com base nas tradições da pedagogia católica e hebartiana, sob os pilares do currículo tradicional expressos pelo autor como “preservação de valores morais, formação moral e cívica, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade” (LIBÂNEO, 2019, p. 12).

A concepção neoliberal expressa em documentos de organismos multinacionais, em especial do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Declaração Mundial sobre Educação para todos, de Jointein, apontam

para quatro finalidades educativas as quais Libâneo (2019, p. 12) mostra como “educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência”. O autor esclarece que, embora se apresentem como positivos em uma perspectiva humanista, em uma análise mais minuciosa dos documentos, tais finalidades compõem uma política compensatória para o alívio da pobreza visando inserir os pobres ao processo de modernização.

Essas quatro finalidades se concretizam em um currículo instrumental ou de resultados imediatos, o qual Libâneo (2019, p. 14) designa como sendo um “um “kit” de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e adequação dos indivíduos aos requisitos de empregabilidade precária”. Essas habilidades visam preparar um tipo de aluno educado, sociável e criativo no sentido de conseguir sobreviver às restrições e imposições da globalização, mesmo que seja sem subsídios necessários para isso, aceitando as condições de miséria e de desigualdades impostas na ordem do capital.

De acordo com Libâneo (2019, p. 15) a percepção sociológica intercultural compreende a “educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença”. Suas finalidades são dependentes das relações de poder, das ideologias e, em especial, da cultura. Essa concepção defende um currículo centrado nas experiências do educando com foco na prática social e cultural, nas subjetividades e vivências socioculturais. Assim sendo, reconhece-se as qualidades desse currículo, entretanto, as práticas pedagógicas nessa perspectiva são relegadas a segundo plano, podendo assim impedir o aluno de ter acesso aos conteúdos científicos, uma vez que o mesmo pode não apropriar do processo de aprendizagem por meio dos conhecimentos e habilidades viabilizados pelo ensino.

Conforme Libâneo (2019, p.15), a concepção dialética histórico-cultural tem como pressuposto “a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social”. Portanto, cabe à escola propiciar os saberes sistematizados, contribuir na formação da personalidade do aluno e do seu desenvolvimento intelectual por meio da aprendizagem mediada. Parte desse entendimento a premissa de que a escola recebe alunos com diversidade racial e cultural e, nesse espaço de democratização do ensino, cabe a ela ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais das quais os alunos são pertencentes, nessa visão que situa-se a teoria Histórico-cultural de Vygostky. Saviani (1991) aponta a tarefa que se propõe essa teoria:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991, p. 8-9).

Não obstante, Libâneo (2019) afirma que decorre dessa percepção de educação o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. O autor afirma que por meio desse currículo, os objetivos da escola não ficam reduzidos à oferta de um “kit de habilidades mínimas” e nem tampouco restritos às práticas de convivência social, mas é espaço de promoção de justiça social que cumpre a sua tarefa de “planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social” (LIBÂNEO, 2019, p.16). Por outro lado, é preciso considerar que a escola recebe alunos de diferentes classes sociais e, aos pobres, não pode ser negado o acesso ao conhecimento científico, pois a escola é espaço de saberes e aprendizagens e não somente ambiente de integração social. Sob esse aspecto o autor explica que:

Uma escola desprovida de conteúdos científicos e culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de conquistarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, não promove a justiça social que resulta do direito à educação e ao ensino com qualidade (LIBÂNEO, 2019, p. 16).

Esse autor esclarece a importância das práticas socioculturais na escola; todavia, pontua que elas devem estar relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. Para tanto, o professor necessita compreender que o conteúdo é imprescindível para a formação do educando e, por meio da didática, cabe a ele a tarefa de articular os conteúdos científicos aos conceitos que os alunos trazem de sua vivência social, do seu contato com as diversas manifestações artística e cultural, para assim lhe assegurar acesso ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007).

Segundo Libâneo (2019), a concepção de política educacional de caráter neoliberal é o espectro dominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro. As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo tiveram início nos anos de 1980 e, a partir de 1990 foram estabelecidas as políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de

países em desenvolvimento ou emergentes que foram formuladas segundo as orientações dos organismos internacionais.

Nesse ínterim, no próximo tópico buscou-se dentro do desenvolvimento do modo de produção capitalista compreender o movimento do neoliberalismo e seu efeito nas relações societárias que redimensionaram o papel do Estado e desencadearam mudanças nos sistemas educacionais.

2.2 O contexto neoliberal

Para entender ao neoliberalismo é necessário compreender que foi a partir da ideologia _ dado à sua capacidade de produzir um ideário coletivo das ideias dominantes como necessidades de todos os segmentos da sociedade, que o liberalismo e neoliberalismo foram inseridos e aceitos na sociedade como uma ordem natural. Segundo Chauí (2008, p.58) “Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual do trabalho intelectual”. Assim, a produção e reprodução das condições de existência por meio do trabalho e da divisão do trabalho compõem em cada época o conjunto das forças produtivas que determinam e são determinadas pela divisão social do trabalho que concebe e é concebida pela desigualdade social e pela forma da propriedade.

Conforme explica Chauí (2008), a propriedade começou a existir como propriedade tribal e, posteriormente, transformou-se em propriedade comunal ou estatal com divisão entre senhores e escravos. Desta forma, promoveu-se a separação entre a cidade e o campo e, por fim, apresentou-se como propriedade privada na forma de estamento. Foi a partir dessa estrutura social que surgiu a propriedade capitalista tal como conhecemos hoje, fortemente marcada pela divisão social do trabalho.

Isto posto, Mészáros (2000, p.7) explica que os elementos constitutivos do capital remontam há milhares de anos da história, entretanto, eles permaneceram como parte “subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal”. Na atualidade, sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital assegurar sua dominação como um sistema social global.

Ainda segundo as proposições de Mészáros (2000, p. 7), vivencia-se, atualmente, uma crise histórica sem precedentes, a “crise do capital” que, ao contrário de outros tempos, não é “uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a

uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital”. Essa crise se iniciou na década de 1970 no processo de ruptura do capitalismo com o modelo de produção denominado fordismo.

Com o fim do “ciclo de ouro” do capitalismo, o estado de bem-estar social passou a ser o culpado pelas dificuldades enfrentadas pelos países capitalistas e a burguesia, classe hegemônica, em um movimento de reorganização do sistema capitalista se organizou na tentativa de recomposição da acumulação perdida, o que fez emergir novos modelos de gestão de trabalho em substituição ao fordismo. Nesse sentido, Guimarães (2017, p. 7) afirma que “o objetivo primordial deste movimento era desfazer o “Estado de bem-estar social”, erguido durante o “período de ouro” do capitalismo, no contexto da guerra fria e da luta ideológica contra o socialismo”.

Nessa ordem, Pessoni (2017) explica que a partir da década de 1970 a doutrina neoliberal entrou em cena e estabeleceu a concepção da não interferência do Estado na economia e vice-versa. De acordo com a autora, seria necessária “a supressão dos direitos sociais, supervalorização e prevalência da iniciativa privada, arrochos salariais e liberalização de preços, dentre outras condicionalidades” (PESSONI, 2017, p. 26-27). Conforme essa organização, os órgãos públicos transformaram-se em organismos empresariais geridos pela mesma lei que regula o mercado.

Pessoni (2017) aponta que o primeiro a adotar o projeto neoliberal foi o Chile, em 1973, durante o governo ditatorial do general Augusto Pinochet, seguido pelos Estados Unidos com Ronald Reagan e pela Inglaterra com Margaret Thatcher. Os países capitalistas iniciaram sua reforma tendo como exemplo os dois maiores expoentes intelectuais representantes da ideologia neoliberal Friedrich A. Hayek e Milton Friedman. Os autores, em suas respectivas obras - *O Caminho para a Servidão e Liberdade de escolher* - “defendem em seus textos a ideia de que a solução para os problemas de uma sociedade é dada por um sistema de competitividade e liberdade absoluta” (PESSONI, 2017, p.26).

O modo como a reforma neoliberal foi sendo construída no Brasil a partir da década de 1990 influenciou a economia, a política e a educação, resultando em uma série de reformas, inclusive na reforma da educação. Essa reforma, segundo Libâneo (2016), faz parte de um movimento de internacionalização das políticas educacionais, inserido no contexto da globalização, no qual agências monetárias, comerciais e financeiras, formulam recomendações sobre políticas públicas aos países emergentes.

Em face do exposto, no próximo tópico, examina-se as orientações provenientes dos organismos internacionais acerca dos objetivos do sistema educacional em conformidade com as exigências do mercado global.

2.3 A internacionalização das políticas educacionais e os organismos multilaterais em contexto neoliberal

Segundo Libâneo (2016, p.43) a internacionalização das políticas educacionais em evidência no contexto neoliberal e globalizado significa a “modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais”. Isso diz respeito às reformas geridas pelos organismos internacionais e que seguem a ordem do mercado orientada por interesses do capital no qual as políticas públicas são geridas pelo mercado, subordinando-as ao critério econômico que as regulam, monitoram e controlam. Nessa lógica, os órgãos públicos são geridos pelas mesmas leis que regulam o mercado e a educação é tratada como um comércio; pais e alunos como consumidores da educação; a escola como uma empresa e os problemas educativos são transformados em problemas mercadológicos.

Dessa forma, os principais organismos que atuam na política para a educação são: a UNESCO; o Banco Mundial (BM); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neste estudo a atenção é direcionada para o Banco Mundial e a UNESCO.

2.3.1 O Banco Mundial

Segundo Leher (1999, p.19) “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança”. O autor esclarece que a atuação do BM e da UNESCO evidencia a preocupação constante com a segurança.

O reconhecimento de que a educação possa estar atrelada à segurança ficou evidenciado no período da Guerra Fria e em especial na doutrina da contra insurgência da

Aliança para o Progresso de Kennedy¹⁰ (1917-1963), Johnson (1908-1973) e Rostow (1916-2003)¹¹. Nesse sentido, o autor esclarece que:

Ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, esta doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boinas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. As doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid). Nesta orientação, o apoio da população local é tido como uma condição importante, como o fracasso da ação dos Estados Unidos na Baía dos Porcos tornara patente (LEHER, 1999, p. 20).

Os programas educacionais configuram-se como um movimento importante de segurança e controle em função de seus processos educativos evidenciados nas missões religiosas que são desenvolvidas em diversos países periféricos pela Sociedade Internacional de Linguística e pelos Tradutores da Bíblia Wycliffe¹². E, ainda, nas ações de propaganda da Aliança para o Progresso. A estratégia desses projetos é conseguir a dominação por meio dos processos educativos evitando a influência comunista nos países periféricos.

Todavia, houve um descrédito da doutrina da contra insurgência no final da década de 1960 associado às transformações ocorridas nos países periféricos como o processo de descolonização. A associação desses fatores aliada à crise do capitalismo na década de 1970, ampliou a tensão social da relação entre os países periféricos e Washington, provocando assim, mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Foi nesse contexto que Robert S. McNamara deixou de presidir o Departamento de Defesa e tornou-se diretor do BM.

Durante o seu mandato (1968-1981), abandonou o desenvolvimentismo e a política de importação e moveu o binômio - pobreza-segurança - para o centro da preocupação do BM, redirecionando a sua ação especificamente para a área da educação. Até então, o diretor e demais dirigentes desse banco concentravam suas ações em programas desenvolvimentistas e de importações. Nesse quadro, as ações do BM foram definidas da seguinte forma

O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que

¹⁰ Aliança para o Progresso foi um amplo programa cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, ao mesmo tempo que visava frear o possível avanço do socialismo nesse continente, formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961.

¹¹ Walt Whitman Rostow era um americano economista, professor e teórico político que serviu como conselheiro de segurança nacional para o presidente dos Estados Unidos Lyndon B. Johnson de 1966 a 1969.

¹² A Bíblia de Wycliffe é um conjunto de traduções da Bíblia para o Inglês médio, a partir da Vulgata Latina, feitas sob a direção de John Wycliffe (1328-1384).

promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

Segundo Leher (1999) houve o esgotamento da estratégia centralizada na conexão segurança-pobreza; o que configurou a crise estrutural do capital evidenciada na década de 1970 como o principal fator de promoção dessa decadência. Nesse quadro de crise os países emergentes, inclusive o Brasil, contraíram dívidas com o BM que emprestou e avalizou empréstimos além da capacidade de pagamento dos países devedores e, estrategicamente, “o Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas estruturais)” (LEHER, 1999, p.23). Corroborando para esse entendimento Pessoni, pontua que:

As políticas impulsionadas pelo Banco Mundial acordadas com o FMI, incluindo os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira e a onda de privatizações iniciadas nos anos 1980, levaram o país a apresentar no início dos anos 1990, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social, com cerca de 40% de sua população vivendo fora dos padrões aceitáveis de pobreza, que o Banco denominou de “grupos emergenciais ou de risco” (Banco Mundial, 1980a, 1982,1985). Este diagnóstico levou o Banco a buscar no setor educacional a sustentação para sua política de contenção da pobreza (PESSONI, 2017, p. 46).

A crise do capital ampliou o poder do Banco Mundial e este passou a impor diversas condições para os países endividados; o que ocasionou um processo de total dependência entre os mesmos. O setor privado seria o motor de propulsão da economia com o apoio do governo, colocando o crescimento econômico como principal meio de alívio da pobreza. Com esse entendimento, Evangelista e Shiroma (2006) afirmam que o discurso do BM da década de 1990 concentrou esforços em aumentar o uso produtivo da força de trabalho da classe pobre e, para isso, o caminho encontrado foi o investimento em educação.

Evangelista e Shiroma (2006, p. 51) explicam que ao final da década de 1990 a discussão acerca da pobreza se intensificou e os organismos internacionais, bem como os intelectuais ligados ao Banco Mundial se manifestaram sugerindo que ouvissem a “voz dos pobres” atendendo à chamada ‘população vulnerável’”. Para as autoras, essa inquietação relativa aos depauperados pode ser compreendida como uma tentativa de ocultar o crescimento dos famintos e miseráveis, o que poderia ser solucionado pelas vias da empregabilidade, da educação e da política de inclusão, movimentando a denominada cidadania ativa. Desse modo, a política de inclusão partiu da premissa de que o trabalho voluntário (não pago) pode gerar a inclusão social e que a educação tem como finalidade

elevar a escolaridade, melhorar as condições de higiene e reduzir a natalidade das crianças pobres.

Conforme Evangelista e Shiroma (2006) o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi difundido como política compensatória para a solução dos problemas econômicos, aliados à administração de eventuais conflitos sociais. Nessa ordem, a escola, local de disputa de diversos setores políticos, configurou-se como lócus privilegiado da formação discente para o mercado de trabalho e, desta forma, reduziu-se à concepção de oferta de conteúdos mínimos, com competências e habilidades que atendam à empregabilidade imediata e testes padronizados medidores de desempenho que comprovem a aprendizagem almejada pelos organismos internacionais.

Nesse quadro de internacionalização e de orientações dos organismos internacionais as categorias centrais que definem a política educacional envolvem uma combinação, nomeada por Freitas (2012, p. 379) de “responsabilização, meritocracia e privatização”. Essas categorias podem ser identificadas no Relatório das Estratégias para a Educação do Banco Mundial, conforme o excerto a seguir:

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Com efeito, as finalidades educativas expressas no documento do Banco Mundial apontam para a transferência do compromisso da educação para outros setores, tais como sistema privados e/ou instituições não governamentais. Não obstante, evidencia-se o caráter de responsabilização e de eliminação das barreiras que possam impedir o BM de definir suas finalidades de acordo com suas aspirações. Para Freitas (2012), essa forma de estruturar a educação já havia sido detectada por Saviani na década de 1980 como pedagogia tecnicista e, hoje, se apresenta como neotecnicismo. Sob essa perspectiva, a aprendizagem é percebida

como domínio de conhecimentos úteis, a educação é centrada em apresentar resultados efetivos e imediatos e a avaliação concebida como medidora de desempenho.

2.3.2 A Unesco e as Conferências Mundiais de Educação

Segundo Milagre (2017, p. 58-59) o Banco Mundial e a UNESCO “tornaram-se as maiores agências para questões de financiamento, formulação e operacionalização de políticas públicas de países-membros, cooperação técnica com governos e sociedade civil”. Conforme Pessoni (2017) enquanto o BM concentrou-se no gerenciamento dos recursos, o foco principal da Unesco esteve no desenvolvimento humano, na democracia e na construção de uma cultura de paz. De acordo com o site da Unesco “a paz deve ser baseada no diálogo, na compreensão mútua e na solidariedade intelectual e moral da humanidade”¹³, impedindo assim, a eclosão de outra guerra mundial.

A UNESCO nasceu no período em que se findava a II Guerra Mundial, na Conferência das Nações Unidas para o Estabelecimento de uma Organização Educacional e Cultural (ECO/CONF) convocada em Londres de 1 a 16 de novembro de 1945. Esse evento reuniu representantes de 44 países com o intento de reconstruir os sistemas educacionais no pós-guerra e fortalecer as bases de paz e equidade. Conforme Pessoni (2017), é missão da UNESCO:

Ao delinear ideias, ações e orientações para a educação e cultura dos países em desenvolvimento, assumiu como missão o papel de modificar o homem e a política por meio da educação, atuando como agência incentivadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados, mediados pela educação, ciência e tecnologia, cultura e comunicação, mostrando à humanidade que ela poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade (PESSONI, 2017, p. 49).

Da conferência da Unesco resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Pessoni (2017, p. 51) esclarece que essa conferência teve “o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do mundo, com o pacto de assegurar uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos”. Durante o encontro foram discutidos aspectos sobre a educação a nível mundial, resultando nos documentos que foram aprovados no final da Conferência. Esses documentos referem-se à Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Dessa declaração resultou o Plano

¹³ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

Decenal de Educação para Todos (1993-94) no Brasil, na gestão dos presidentes Fernando Collor (1900-1992) e Itamar Franco (1992-1995).

As motivações para a realização da conferência se justificam não somente por motivos educacionais, mas também por motivos sociais e econômicos. Para Pessoni (2017, p. 51) os dados levantados no documento “apontam para um grande índice de crianças, principalmente meninas, que não têm acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços são mulheres”.

A esse cenário são acrescentados outros fatores, tais como: o analfabetismo, a dívida externa, as desigualdades econômicas e sociais, a guerra, as altas taxas de mortalidade infantil, dentre outros. Desse modo, os esforços foram concentrados em atender às necessidades básicas de aprendizagem que, conforme Libâneo (2018, p.8) trata-se da satisfação das necessidades “mínimas dentro das estratégias de combate à pobreza e de promoção da produtividade dos pobres”. Sobre esse assunto, Mendes Segundo e Jimenez (2015) esclarecem que:

Dito de outro modo, o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda “positiva” preconizada pelo Banco Mundial, assumindo a tarefa de promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada. Este Banco prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com as potencialidades de cada país envolvido (MENDES SEGUNDO, JIMENEZ, 2015, p. 48).

Após a Conferência de Jomtien, em novembro de 1991, foi organizada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Para esse evento, o diretor-geral Frederico Mayor convidou Jacques Delors para presidir. Segundo Duarte (2001) esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998) com apoio do Ministério da Educação e com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza. Essa reunião teve a participação de 14 países, sem representatividade direta do Brasil, e deu origem ao texto intitulado - Educação: um tesouro a descobrir -, resultado do trabalho da Comissão indicada pela Unesco.

Para Duarte (2001), a política educacional do presidente do Brasil daquele período, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), iniciou-se com o projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Esse processo se configurou como a desregulamentação do mercado interno regidos pelas regras do capital. O autor afirma que os intelectuais a serviço do capital utilizaram-se de termos vagos e ideológicos para que a globalização fosse concebida como um “desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado” (DUARTE, 2001, p. 70).

Nessa ordem do capitalismo contemporâneo, Duarte (2001, p. 72) esclarece que a educação, tornou-se indispensável para a reprodução do capital, adquirindo centralidade nos discursos e lugar de destaque nos planos ideológicos, pois difundiu-se a ideia de que “o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”. O relatório - Educação: um tesouro a descobrir - recebeu o apoio do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, pois estava de acordo com os reais objetivos por ele defendido. Para tanto, o ministro utilizou-se do discurso de que aquele seria o modo de “repensar a educação brasileira” (DUARTE, 2001, p. 72).

O prefácio do relatório foi redigido pelo próprio Jacques Delors que elucida sobre a relação entre a educação e a mundialização da economia para o enfrentamento de três grandes desafios: o do desenvolvimento humano sustentável, o da compreensão mútua entre os povos e o da renovação de uma vivência concreta da democracia. Diante dessa assertiva, ao analisar o relatório, Duarte pontua que:

Enfrentar esses desafios exigirá, segundo a comissão, que sejam encaradas de frente “tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (idem, p. 14). Seriam as tensões entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade (“adaptar-se sem se negar a si mesmo”); entre as soluções a curto e a longo prazo; entre “a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”; entre o desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação pelo homem; entre o espiritual e o material (idem, pp. 14-16) (DUARTE, 2001, p. 73).

De acordo com Duarte (2001) o texto desse relatório estabelece um raciocínio calcado na busca de equilíbrio e conciliação entre polos opostos. Opostos, contudo, não dialéticos, geradores de conflitos e não apenas de “tensões”, cuja solução só pode ser encontrada na superação da sociedade capitalista. Nesse sentido, o documento reconhece a existência da desigualdade, entretanto, essa desigualdade é percebida pela comissão como resultado da tensão entre o conhecimento e a limitada capacidade de sua assimilação pelos indivíduos. Segundo as concepções apresentadas no documento, a saída para conciliar a tensão passou ser a escola, cuja tarefa deveria ser preparar os indivíduos para “aprender a aprender”, ou seja, ambiciona-se a formação de um cidadão criativo no sentido de conseguir sobreviver às restrições e imposições da globalização, sem subsídios necessários para isso, aceitando as condições de miséria e de desigualdades impostas na ordem do capital.

Decorridos dez anos da Conferência de Joimtein, seguindo a trajetória das Conferências anteriores, no ano de 2000, ocorreu o Fórum de Dakar. Após verificar que a

maioria dos países não havia conseguido cumprir o estabelecido, esse fórum reafirmou as concepções apresentadas na Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990. Sob esse aspecto Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 17) ponderam que essas declarações “definem como conteúdo, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais”. Prioriza-se, assim, o desenvolvimento de competências em detrimento dos conteúdos. Os conteúdos científicos historicamente elaborados foram relegados a segundo plano, ou seja, subordina-se os conteúdos às competências, visando a formação do aluno para o mercado de trabalho.

Isto posto, Libâneo (2019) esclarece que no Brasil, as medidas mais concretas de cumprimento das determinações da agenda neoliberal foram consolidadas nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). E, os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) deram continuidade a essas políticas com abertura de espaço nos seus planos governamentais para o atendimento às demandas sociais, notadamente de setores empobrecidos da população e dos movimentos sociais. O principal projeto federal adotado por esses presidentes foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país, em abril de 2007 por meio do Ministro da Educação, Fernando Haddad. Ainda sobre o PDE, Libâneo (2019) afirma que um dos seus programas mais importantes foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), incorporando os indicadores da OCDE dentro da lógica das avaliações em escala.

Apreende-se pelo exposto que as orientações presentes nos documentos dos organismos internacionais impactaram na concepção de escola, de conhecimento e de currículo. As orientações do Banco Mundial primam pela institucionalização de políticas de alívio da pobreza e de atendimento à formação de mão de obra ajustada às necessidades de reprodução do capital. Por fim, nas orientações direcionadas às necessidades básicas da educação evidencia-se a primazia aos conteúdos, competências e saberes atitudinais. Essas habilidades consubstanciadas a um currículo instrumental ou de resultados imediatos inviabiliza aos alunos pobres o acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido.

2.4 As finalidades educativas escolares e a nova aliança conservadora

Segundo Libâneo (2019), a pedagogia tradicional continua sendo a concepção de educação que mais se materializa no campo educativo brasileiro em suas várias determinações, cuja finalidade geral é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem determinados papéis na sociedade. Sendo assim, o autor afirma que embora não seja adequado

realizar uma identificação entre a pedagogia tradicional e o conservadorismo, há um impacto desse na sociedade brasileira fazendo com que aspectos da concepção conservadora seja referência para a pedagogia tradicional.

Para Correia (2011), o pensamento conservador no Brasil interferiu no campo educacional durante as reformas educacionais realizadas nos anos 1990, frente aos arranjos curriculares em decorrência do sistema capitalista, então globalizado. Além disso, o debate acerca do conservadorismo foi introduzido no cenário político durante as eleições presidenciais de 2010, tendo como tema da discussão o aborto, a sexualidade e outros de natureza religiosa.

Como se não bastasse, Almeida (2017, p. 1) afirma que está em curso no país um movimento crescente em que a atual conjuntura político-religiosa no Brasil se apresenta com um duplo enfoque: “por um lado, na atuação e nos valores políticos dos evangélicos mais visíveis no cenário nacional e, por outro, no conservadorismo crescente no país”. Esse movimento é denominado de - Onda Conservadora – e, conforme o autor:

O Brasil vem passando nos últimos anos por processos políticos que têm levado a perdas de determinadas conquistas no universo dos direitos construído, principalmente, após a redemocratização. Consolidaram-se nos últimos anos forças que trabalham a favor da contenção, da restrição e do retrocesso de alguns direitos garantidos com a promulgação da Constituição de 1988. Tal movimento tem sido denominado de “onda conservadora” (ALMEIDA, 2017, p. 3).

O autor destaca o movimento crescente do conservadorismo¹⁴ da sociedade brasileira e sua relação com os evangélicos nos poderes da República circunscritos no sistema político. Almeida (2017, p.13) afirma que é preciso considerar as quatro linhas de forças centrais dessa

¹⁴ Conservadorismo: O conservadorismo é uma doutrina política e social que se constitui pela defesa da ordem tradicional das nações europeias; é um "tradicionalismo tornado consciente" (K. Mannheim) por oposição à Revolução Francesa, mais em geral ao projecto político moderno. Os temas fundamentais da doutrina conservadora foram elaborados e fixados pelos pensadores da ContraReforma (E. Burke, J. de Maistre, L. de Bonald). Por outras palavras, o pensamento contra-revolucionário definiu as três críticas fundamentais que o pensamento conservador não deixará de fazer à modernidade: 1. Uma crítica epistemológica: a razão é exterior ao indivíduo. As pretensões da Razão moderna não são mais que a manifestação de um orgulho insensato. A sabedoria ensina a modéstia, a submissão à experiência acumulada na tradição ou/e à vontade da Providência. 2. Uma crítica política: o poder justo é exterior aos indivíduos. A democracia sapa a verdadeira autoridade política que deve conter, controlar as paixões humanas. O poder legítimo é aquele que se liga a uma origem transcendente. 3. Uma crítica sociológica: a boa sociedade não é um agregado de indivíduos, mas uma comunidade viva e ordenada. O individualismo moderno é inapto para fundamentar uma sociedade sólida e condena o homem a ser "o soberano da sua própria desgraça" (F. Lamennais). Na raiz desta oposição fundamental às ideias modernas há a convicção de que o homem é um elemento de alguma coisa que o ultrapassa e que ele deve submeter-se à ordem da Criação e à sabedoria da história. Pensar a sociedade, o mundo, a partir do indivíduo é desistir da condição humana. PH. BN. - Mannheim (1953), Nisbet (1986). Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

“onda conservadora” que podem ser contraditórias em pontos específicos, mas convergem em torno de opositores comuns; são elas: “econômica, moral, securitária e interacional”.

Na força econômica o debate aponta para o esforço e mérito individual, contestando as políticas públicas e sociais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família dos governos Lula e Dilma. Nesse movimento, o conclamado Estado mínimo na economia e o esforço individual alcançado pelo mérito é defendido e incentivado religiosamente. Esse é um discurso neopentecostal disseminado pelo pentecostalismo clássico ancorados na Teologia da Prosperidade neopentecostal que, segundo Almeida (2017, p.14) “prega uma ética econômica voltada para o mundo, onde possuir e ascender são sinais de que Deus, e não o diabo, age em sua vida”.

Em relação à moral, o autor afirma que esta é uma linha de força e de disputa que no Brasil encontram nas religiões cristãs os principais canais de sacralização da família e da reprodução da vida. Como se sabe, a década de 1930 foi um período em que se intensificou o debate acerca das disputas ideológicas em torno das finalidades educativas escolares. Nesse cenário, a Igreja Católica era o grupo hegemônico conservador que via na educação a possibilidade de perpetuação da ordem burguesa e dos seus interesses. Todavia, nas últimas décadas, os evangélicos pentecostais adquiriram representatividade na ala conservadora da política no Brasil. Entre todas as manifestações advindas da ofensiva liberal-conservadora, as ações mais diretas nas políticas públicas da educação têm sido os projetos do movimento - Escola Sem Partido - e a militarização de instituições de ensino.

Sobre o movimento denominado - Escola sem Partido - Frigotto (2017) afirma que trata-se de algo já sedimentado nas relações sociais capitalistas que, para se manter no plano econômico, anula o poder político dos Estados nacionais e o transfere para os grupos hegemônicos do capital financeiro, resguardado pela força de um Estado cada vez mais policial. No plano cultural instaura uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência pela manipulação das redes midiáticas e, no nível jurídico institui o Estado policial apoiado no discurso ideológico da defesa dos direitos humanos.

Ainda segundo as considerações de Frigotto (2017), a manutenção do sistema desigual e excludente sustentado pela manipulação das massas através da ideologia, pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência, não dispensa a força do aparelho militar e policial do Estado, mas é amparado por um aparato jurídico que criminaliza a pobreza e os movimentos sociais. Nessas condições que foi efetivado o golpe de 2016 e, de forma sutil, nomeado de Operação Lava Jato apresentou no moralismo da corrupção, seu foco e, no artifício da delação premiada de corruptores e corruptos pelo arrependimento, a máscara

que encobre seus verdadeiros fins. Este é, segundo o autor, “o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a da Escola sem Partido” (FRIGOTTO, 2017, p. 25). Desse modo, Frigotto (2017) esclarece que:

As teses da Escola sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016. Alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Ainda em relação à linha de força, Almeida (2017) explica que a securitária se refere a uma série de movimentações políticas, ações coletivas, medidas governamentais que apontam para postura e ações mais repressivas e punitivas dos aparelhos de segurança do Estado. Os Aparelhos Repressivos do Estado, em conformidade com Althusser (1980) ganham destaque nesse alinhamento, ampliando assim o poder do Estado e, concomitantemente, a violência deste para com a população¹⁵. Para Almeida (2017, p. 21), esse fato pode ser observado com “a redução da maioridade penal, a lei do desarmamento, a lei antiterror, a política de encarceramento, a militarização de parcela da gestão pública”. Para o autor:

A crescente candidatura de Jair Bolsonaro do PSC (ligado à Assembleia de Deus Ministério Madureira) à Presidência da República é a principal, mas não única, expressão dessa linha de força. Se na dimensão da moralidade a categoria conservador se sobrepôs a fundamentalista, em relação às concepções políticas a categoria de acusação é fascista (ALMEIDA, 2017, p. 21-22).

Por fim, esse autor pontua que a última linha se refere à condição e à intensidade das interações sociais em situações de forte antagonismo político. No momento, muitos brasileiros que apresentam opiniões políticas divergentes têm vivenciado experiências que ocasionam tensões e conflitos interpessoais que impactam diretamente no convívio social, ocasionando rupturas nos laços de amizade e tencionando o convívio familiar e de trabalho. Para o autor, as redes sociais potencializaram “as tensões interpessoais em torno de temas políticos e morais”. Vingança, fobia e ódio foram os termos mobilizados para descrever os afetos gerados pela “onda conservadora” (ALMEIDA, 2017, p.23).

Segundo Apple (2002, p. 57) existe quatro grandes grupos inseridos nessa aliança conservadora, sendo eles: “os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fracção particular de uma nova classe média em ascensão”. Para o propósito desta

¹⁵ O número de pessoas mortas por policiais militares no estado de São Paulo cresceu 21% no primeiro semestre deste ano em comparação com o mesmo período de 2019, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP). Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/07/26/nao-tem-justificativa-esse-aumento-significativo-da-violencia-policial-diz-ouvidor-da-policia-de-sp-apos-pm-matar-motociclista.ghtml>

pesquisa, a atenção está direcionada aos neoconservadores por se tratar de um movimento atual e crescente com atuação insistente e intensa na elaboração de importantes documentos da legislação educacional brasileira. Ainda segundo o autor, esse movimento não apresenta somente um retrocesso para a educação, mas também está subjacente nesse grupo um receio pelo “outro”. Essa ideia é expressa na defesa da construção de um currículo nacional único, aos ataques ao multiculturalismo e a estandardização do ensino.

Sobre essa questão, Apple (2002, p. 65) justifica que “a ênfase que os neoconservadores colocam no regresso aos valores tradicionais e à "moralidade" criou grande impacto na sociedade”. Como evidência disso, o autor apresenta um livro de grande circulação nos Estados Unidos direcionado para o público infantil escrito por Bennett (1994, apud Apple, 2002, p. 65) que busca providenciar os "fundamentos morais" no sentido de as crianças "reconstruírem" um compromisso com as "virtudes tradicionais" tais como, patriotismo, honestidade, carácter moral e espírito empresarial”. Cunha (2014, p. 357) contribui com esse entendimento ao afirmar que a regeneração moral do indivíduo e da sociedade no Brasil é um vetor do legado da ditadura, sendo atribuído à educação, principalmente sistematizada na escola pública a tarefa de “regenerar indivíduos e a própria sociedade, que teriam perdido os valores básicos da sociabilidade, especialmente os valores morais do cristianismo”.

Ao analisar o neoconservadorismo nos Estados Unidos, Apple (2002, p.66) afirma que “os neoconservadores lamentam o "declínio" do currículo tradicional e da história, literatura e dos valores que dizem representar”. No Brasil, o conservadorismo aponta para uma desvalorização das ciências humanas, conforme a matéria divulgada na revista eletrônica que discorre sobre a decisão do então presidente, Jair Bolsonaro (2019-2022), de cortar verbas das universidades com uma justificativa ideológica. Na fala do presidente, os investimentos nas universidades devem se concentrar em “focar em áreas que gerem retorno imediato, como: veterinária, engenharia e medicina”¹⁶.

Apresentando um discurso contra hegemônico, Danielle Susan Allen - diretora do Centro de Ética Edmond J. Safra de Harvard - afirma que uma sociedade bem governada, depende das ciências humanas, como a ciência social e a filosofia, porque os conhecimentos produzidos por essas ciências promovem uma reflexão crítica da realidade. Por fim, Apple explica que para a concretização dos objetivos neoconservadores as políticas públicas

¹⁶ Ciências humanas na mira de Bolsonaro: “Censura e perseguição”, diz especialista. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/02/ciencias-humanas-na-mira-de-bolsonaro-censura-e-perseguiacao-diz-especialista>

apontam para o desenvolvimento de “standards” em cada área disciplinar do currículo. Contribuindo com essa perspectiva, Freitas (2012) pontua que os standards são os resultados definidos, a priori, medidos em testes padronizados cuja ideia central está ancorada no controle dos processos, sendo uma categoria da responsabilização da nova formulação denominada “neotecnicismo”.

Diante do exposto, consta-se que as alianças conservadoras conquistaram espaço no campo político do país e, nas últimas décadas, têm se consolidado políticas públicas na área da educação que vão ao encontro de suas aspirações. Todavia, Libâneo (2019, p. 6) explica que “a existência formal das políticas não impede a ocorrência de resistências e interpretações a essas políticas por parte de dirigentes escolares, professores e pais”.

Diante do exposto, vislumbrando apreender a que tipo de pretensões servem as escolas militares, o próximo item apresenta a organização da escola na análise dos principais documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem desse modelo de escola, o Regimento Interno, comum a todos os colégios militares e o Projeto Político Pedagógico.

2.5 A relação entre autoritarismo e finalidades educativas escolares no colégio militar

Ao descrever a construção de um determinado tipo de história do Brasil, compreende-se que algumas narrativas podem criar um passado mítico e harmônico, servindo de base para a naturalização de estruturas autoritárias. Nesse sentido, Schwarcz (2019) apresenta conjecturas básicas da elaboração e perpetuação de uma história pautada em mitos nacionais, profundamente enraizados ao imaginário brasileiro atual.

A autora aponta oito elementos históricos que em sua associação formam e consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil. Segundo Schwarcz (2019, p. 21) o “patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade”. Além desses elementos há também a corrupção que junto ao patrimonialismo, seria um inimigo da república presente até os dias atuais e o racismo que, segundo a autora, se consolida por meio de uma concepção que tem como pretensão garantir a manutenção de privilégios, ampliando o abismo social. Desse modo, explica que a escravidão produziu uma sociedade autoritária que ainda é reproduzida em termos modernos.

Schwarcz (2019) afirma que a sociedade patriarcal se organiza em uma invenção do mandonismo pautado num padrão de família ampliada e da sujeição para além dos laços de sangue em uma sociedade marcada pela autoridade do senhor de engenho.

Com autoridade absoluta, submetia todos ao seu poder: mulher, filhos, agregados e qualquer um que residisse em suas propriedades. No decorrer da história do Brasil, essa prática se perpetuou com novas características, mas conservando a sua essência. E, no século XX foi assegurada por meio do coronelismo e pela espécie de ‘presidente-pai’, advinda na nova era dos afetos digitais, igualmente autoritários.

Schwarcz (2019) afirma que a persistência do mandonismo produz uma espécie de patrimonialismo, sendo esse expresso pela autora como um elemento que ocorre quando o bem público é apropriado privadamente, ou seja, quando o Estado é compreendido como patrimônio de quem detém –lhe o poder. Nessa ótica, os assuntos relativos ao Estado tornam-se problemas de ordem privada e utiliza-se dos interesses pessoais destituídos de princípios éticos e morais por meio dos mecanismos públicos. Para a autora, essa é uma forma autoritária e personificada de lidar com o Estado, assimilando-o como uma família. A corrupção, em consonância com o patrimonialismo, embora exista desde os tempos da Brasil colônia, é um inimigo da república no presente, se configurando em uma forma endêmica de governo no Brasil.

Sobre as desigualdades sociais, Schwarcz (2019, p.102) explica que ela se apresenta de diversas formas de “desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social”. Nessa perspectiva, na percepção sobre a educação, a autora esclarece que a desigualdade é incontestável desde o período colonial quando a educação era considerada um privilégio de poucos. Ademais, a autora assinala que a educação no Brasil não se assemelha a uma via ascendente e progressiva na história do país, pois vivenciou avanços, mas também muitos retrocessos. Sobre essa assertiva aponta a criação do curso primário voltado para um modelo de nacionalismo autoritário na então gestão do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), cuja a pretensão era que a escola ensinasse a “decorar hinos, fazer desfiles e registrá-los visualmente” e complementa afirmando que “qualquer semelhança com o momento atual não será mera coincidência” (SCHWARCZ, 2019, p. 111).

Em relação à violência, a autora pontua que de acordo com estatísticas recentes, o Brasil é considerado um dos países mais violentos do mundo, e afirma que a criminalidade tem aumentado nos últimos anos. Do mesmo modo, esse acréscimo tem motivado o aumento da sensação de impunidade entre os brasileiros que vivem nas cidades. As tendências atuais têm apontado que a violência que assola o Brasil tem provocado o ceticismo em relação à segurança pública e a posturas radicais; o que explica, em parte, a virada autoritária que o país vem conhecendo nestes últimos anos.

Sobre raça e gênero, a autora pontua que toda sociedade elabora seus marcadores de diferença como raça, geração, local de origem, gênero e sexo, sendo esses capazes de produzir diferentes formas de subordinação. O uso perverso dessas categorias gera racismo e feminicídio, produzem misoginia e homofobia. A violência contra mulher apresenta raízes que remontam ao período colonial marcado por características patriarcais. Uma das justificativas que estimulam uma reação não natural contra pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Queers (LGBTQT) é que quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores as necessidades de controle sobre o corpo, a sexualidade e a própria diversidade.

Por fim, quanto à intolerância, Schwarcz (2019) afirma que o Brasil é um país de passado violento cujo lema nunca foi a inserção dos diferentes povos, mas principalmente a sua subordinação, mesmo que ao preço do ocultamento de várias culturas. A autora mostra, ainda, que a ‘negativa’ é uma forma de intolerância, uma vez que evita o confronto. Todavia, no presente, em um cenário polarizado, não há mais demonstração de um imperativo de passividade, a ênfase recai à intolerância e à violência. Desse modo, esclarece que em lugar da prática da tolerância, passou a praticar o oposto: o confronto e a demonstração aberta da polaridade que sempre existiu na história do país, mas estava silenciada.

Com efeito, Schwarcz (2019, p.175) pontua que muitos movimentos autoritários em desenvolvimento na atualidade apoiam-se na criação de verdadeiras mitologias de Estado, pautadas na lógica da polaridade: do “eles” e do “nós”; ou melhor, do “eles contra nós” e do “nós contra eles”. A confiança em códigos binários tem a capacidade de dividir o mundo a partir de cantilenas que só funcionam à custa da prática contínua de narrativas, igualmente, binárias. Assim, assinala que tendências autoritárias funcionam pela lógica dos ódios e dos afetos, pois a forma binária causa desconfiança em relação àquilo que não pertence à ‘própria comunidade moral’. Essa lógica reforçaria o ataque à imprensa, aos intelectuais, à universidade, à ciência, entre outros, dando lugar à glorificação da espécie de um homem comum.

Acrescente-se que o autoritarismo que hoje impera no país remonta desde a invasão das terras indígenas pelos portugueses. Contudo, a mitologia e os processos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais não seja percebida. O fato é que o autoritarismo é constitutivo da sociedade brasileira. Ele ocorre na família e se estende para a escola e, com mais intensidade nas escolas militares, que contam com a gestão do aparelho de repressão do Estado, que tende a naturalizar o autoritarismo inclusive na violência policial.

Em vista disso, os colégios militares no Estado de Goiás apresentam um regimento único e comum a todas as escolas, o Regimento Interno, que legitima as ações disciplinares a cargo dos policiais militares que, por sua vez, direcionam a elaboração do projeto político pedagógico, orientando o trabalho docente.

Dessa maneira, os cargos de gestão presentes no Regimento (PMEG, 2020) obedecem a uma estrutura hierárquica verticalizada entre os próprios militares dispostos da seguinte forma: Comando e Direção (preferencialmente sob posto de Tenente Coronel); Subcomando de ensino (função exercida preferencialmente por um major); Divisão Disciplinar do Corpo Discente (preferencialmente um Oficial da Polícia Militar de Goiás, com Curso Superior e Curso de Especialização em Educação); Divisão de Ensino (preferencialmente um Capitão da Polícia Militar de Goiás); Chefe da Coordenação Pedagógica (exercida preferencialmente por um oficial subalterno aos demais militares).

Isto posto, apresenta-se e analisa-se a seguir algumas categorias que abordam pontos importantes para compreender a relação entre autoritarismo e finalidades educativas do colégio militar na análise desses documentos. Para tanto, de acordo com os textos, foram levantadas as seguintes categorias: a) critérios de ingresso; b) valores morais e cívicos; c) controle e d) formação discente.

a) Critérios de ingresso

O ingresso no C M é realizado por meio de processo seleção e a permanência do aluno na escola é condicionada ao cumprimento de todas as normas disciplinares, conforme o Regimento Interno, que após sua institucionalização como escola militar, esta segue as normas de ingresso e permanência definidas e descritas no referido regimento. Assim, para matricular-se, o aluno deve se inscrever em uma lista de espera, uma vez que as vagas não são suficientes para suprir a demanda pelo ingresso; portanto, inscrever-se é a condição necessária para participar do sorteio conforme o número de vagas disponibilizadas pela escola. Segundo o documento, esse processo de sorteio torna o acesso ao colégio democrático.

Nessa ordem, o Art. 86 do Regimento do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (PMEG, 2020, p.27) discorre sobre o ingresso do aluno na escola do seguinte modo: “O ingresso do aluno no CPMG será efetivado mediante sorteio, coordenado por comissão nomeada pelo Comando de Ensino da PMGO e presidida pelo Comandante e Diretor da Unidade Escolar”.

Embora o sorteio se intitula como uma ação democrática, Schwarcz (2019, p. 71) pontua que existem várias as maneiras de exercer o velho “jeitinho brasileiro” e no colégio militar não é diferente. Para tanto, conforme o regimento é o próprio gestor que informa ao Comando de ensino a quantidade de vagas que devem ser disponibilizadas para o sorteio, o que não implica dizer que essa quantidade informada seja condizente (ou não) com o número real de vagas que existem no colégio.

Em relação ao acesso e permanência o documento elenca alguns objetivos das escolas militares, conforme disposto no artigo a seguir:

Art. 4º O ensino ministrado será baseado nos seguintes princípios, fins e objetivos:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentro das normas previstas neste Regimento; (PMEG, 2020, p. 2).

Apesar do artigo supracitado e o Projeto Político Pedagógico (PPP) discorrerem sobre a “busca garantir o direito subjetivo de acesso e permanência do aluno na escola” (PPP, 2020, p.40), ou seja, se apresentarem como democráticos, é preciso compreender que o acesso e permanência são condicionados pelas normatizações previstas no documento, as quais devem ser rigorosamente seguidas pelos alunos. Em se tratando da rede pública de ensino, há uma incompatibilidade nesses ideais, dadas as exigências que dificultam o ingresso e inviabilizam a permanência dos alunos das camadas mais pobres nessas escolas. Isto porque, em seu artigo 241, que dispõe os padrões de uniformes demonstra a possível exclusão dos estudantes dessa classe social na escola militar. De acordo com o Regulamento são exigidas sete (7) composições de uniformes:

1º UNIFORME (Túnica Branca)
2º UNIFORME (Túnica Marrom)
3º UNIFORME (Básico)
4º UNIFORME (Educação Física)
5º UNIFORME (Agasalho)
6º UNIFORME (Bata para Gestantes)
7º UNIFORME (Natação)
(PMEG, 2020, p. 60-61).

Cada item que compõe essas vestimentas agrega um valor a ser pago pelas famílias que devem adquirir as peças em uma loja especializada na confecção dos uniformes. Também faz parte dos trajes, sapatos, mochila e tênis nas cores pretas. O custo com os uniformes masculinos pode chegar ao valor de oitocentos e sessenta e dois (R\$ 862,00) reais¹⁷.

A exigência desses uniformes configura como elemento que pode restringir o

¹⁷ Disponível em: <https://www.iovinouniformes.com/masculino>

ingresso, pois os alunos não dispõem de igualdade de condições financeiras para aquisição dos mesmos. Dubet (2004) enfatiza o efeito negativo que a desigualdade escolar pode ter em outras formas de desigualdade social, provocando a sua conservação ou até mesmo ampliação. Segundo o autor, quando as desigualdades não se limitam à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade, por isso, as injustiças em suas várias esferas precisam ser combatidas.

b) Valores morais e cívicos

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020, p. 7) apresenta como “finalidade orientar, coordenar, padronizar e definir a conduta das atividades de ensino (...) tendo como filosofia os valores de Civismo e Cidadania” e que “levam à formação ética e moral de todos os membros que atuam na instituição escolar”. Libâneo (2019, p. 12) esclarece que do ponto de vista pedagógico essa é uma concepção da pedagogia e currículo tradicional com base na tradição das pedagogias católica e herbartiana, cujos princípios são: “preservação de valores morais, formação moral e cívica”.

Além disso, os colégios militares têm em seu currículo escolar uma disciplina denominada Cidadania¹⁸ com fins semelhantes à do ensino da Moral e do Civismo. A cidadania segundo as considerações de Rios (2001) só pode ser efetivada em um espaço de participação democrática, na qual se respeita o princípio ético da solidariedade. Todavia, embora os colégios militares se intitulem como escolas de “Civismo e Cidadania” no Regimento (PMEG, 2020) não é explicitado o conceito e definições desses termos.

As aulas de cidadania, segundo o site das escolas militares disponível na internet¹⁹ apresentam como objetivo reforçar os princípios éticos e morais dos alunos. Essas aulas são ministradas por um policial que aplica uma formação corporal de marcha harmônica e coesa em um movimento denominado de Ordem Unida. De acordo com o Manual de Ordem Unida, esse ordenamento tem como objetivo:

Proporcionar aos alunos, os meios de se apresentarem e de se deslocarem em perfeita ordem, em todas as circunstâncias. Desenvolver o sentimento de coesão e os reflexos de obediência, como fatores preponderantes na formação. Constituir uma verdadeira escola de disciplina. Treinar chefes de turma no comando. Possibilitar, conseqüentemente, que alunos se apresente

¹⁸ Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/02/26/educacao-sitiada-por-dentro-dos-colegios-da-pm-em-goias/>

¹⁹

em público, quer nos simples deslocamentos de serviço, ou eventos com aspecto enérgico e marcial (BRASIL, 2019, p. 1).

Essa disciplina dirigida pelo militar que dispõe de técnicas específicas para a formação corporal do aluno, segue o mesmo padrão do exército, conforme manual de campanha do Exército Brasileiro. Para tanto, os alunos são distribuídos em filas em um espaço aberto, geralmente no pátio ou sala e durante o desenvolvimento da aula devem seguir as orientações do militar que dita a forma que devem ser dispostos os corpos. Destarte, a presença dos militares no espaço determinado para esse fim fortalece a hierarquia e a disciplina e o controle, conforme explica Silva (2009):

A manifestação da hierarquia e disciplina no Colégio da Polícia Militar pode ser vista a todo o momento, haja vista não somente a presença constante de Policiais Militares fardados, desenvolvendo atividades tanto na docência como na administração e guarda da escola, bem como de alunos devidamente uniformizados à semelhança das fardas dos militares. Somente a ostentação da farda não teria sentido algum não fosse o comportamento exigido dentro da Instituição, o qual pode ser observado através do modo respeitoso pelo qual o subordinado se dirige ao seu superior hierárquico, pelo pronome de tratamento senhor (a), usado para com todos os militares, servidores e professores da Instituição, pela demonstração da deferência e da precedência hierárquica (SILVA, 2009, p. 19).

Segundo Cunha (2014), a especialidade dessa prática disciplinar foi incorporada pelo positivismo de Augusto Comte assumida, no Brasil, pelos militares, a partir das três últimas décadas do século XIX, com o propósito de:

[...] “enfrentar o desafio maior do século, em que as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs se veem ameaçadas pelo materialismo marxista”. Em consequência, a “infiltração comunista” foi responsabilizada pela “queda nos padrões de comportamento social”, a qual deveria ser combatida pelo ensino da Moral e do Civismo. Essa ideia gerou outra, após o golpe de Estado: a de que o “saneamento moral da sociedade” constituiria uma condição indispensável para o desenvolvimento (ARRUDA, 1980, p. 158 apud CUNHA, 2014, p. 368).

Sobre esse assunto, Sepulveda e Sepulveda (2019, p.145) pontuam que “o conservadorismo é um elemento ideológico que constrói senso comum”. Nessa ordem, o conservadorismo não está vinculado somente à questão de classe, pois as ultrapassam indo ao encontro das questões abstratas em disputa em diferentes campos constituindo-se objeto de interesse, em especial, para o campo da educação. Isto porque as demandas dos distintos grupos estão encontrando apoio no campo político, demandando uma política educacional adequada às suas conquistas. Nesse sentido, compreende-se, segundo a explicação de Libâneo

(1998, p. 71) que o papel das escolas e das distintas práticas educativas expressam “uma determinada forma de organização das relações sociais da sociedade”.

c) Controle e disciplina

Outro fator importante a ser levado em consideração são as formas de controle do comportamento dos alunos. Os mesmos, além das avaliações de aprendizagem, são submetidos a um processo avaliativo de suas condutas em uma escala numérica que varia de 0 a 10 pontos, conforme descrito no Artigo 190 do Regimento interno:

Art. 190. O comportamento dos alunos deve ser classificado por grau numérico, de acordo com os seguintes critérios:

Excepcional - grau 10,0
Ótimo- grau 9,0 a 9,99
Bom - grau 7,0 a 8,99
Regular - grau 5,0 a 6,99
Insuficiente - grau 2,0 a 4,99
Incompatível - grau abaixo de 2,0
(PMEG, 2020, p. 52).

Ao efetuar sua matrícula na escola, o aluno recebe automaticamente uma média, 8,0 (oito), conforme o regimento, sendo assim classificado como bom. A cada encerramento do ano, ao efetuar sua matrícula é reclassificado com o grau de comportamento que possuía ao final do ano letivo imediatamente anterior. Essa média pode sofrer decréscimo em virtude do comportamento do aluno, pois existem índices numéricos que medem e avaliam o desempenho dos educandos.

Desse modo, caso o aluno não cumpra com as normas estabelecidas no documento (PMEG, 2020, p. 50) aplica-lhe uma sanção disciplinar definida pelo Regimento como uma “penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno”. Essas sanções são quantificáveis e cumulativas, compondo a nota do aluno conforme o grau numérico exposto acima. Desta forma, cada norma que não é cumprida pelo aluno configura-se como uma transgressão. O regimento apresenta o conceito de transgressão do seguinte modo:

Art. 167 Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CPMG (PMEG, 2020, p. 45).

São elencados no regimento (PMEG, 2020) oitenta e cinco (85) ações que se

configuram como transgressão. Sendo elas “consideradas e graduadas de acordo com sua natureza e gravidade” (PMEG, 2020, p.48). Para tanto, cada ação do aluno que vai contra os padrões de comportamento do colégio, é computada uma sanção que implica na quantificação negativa de sua nota na Divisão Disciplinar do Corpo Discente. Conforme o Regimento esse departamento tem como gestor um Oficial da Polícia Militar de Goiás, pertencente aos Quadros de Oficiais da Polícia Militar. Entre sua atribuição lhe compete “I - apurar e documentar as transgressões disciplinares do corpo discente” (PMEG, 2020, p. 8). Essas transgressões recebem um valor específico conforme o excerto a seguir:

- I – Advertência - 0,25
 - II – Repreensão - 0,35
 - III – Suspensão da sala de aula de um dia – 0,50
 - IV - Suspensão da sala de aula de dois dias - 1,00
- (PMEG, 2020, p. 52).

Com efeito, no Regimento (PMEG, 2020) determina-se que os pais dos alunos que enquadram no grau Insuficiente e/ou Incompatível Comportamento, “deverão ser chamados a comparecerem ao Colégio, para serem informados da situação disciplinar do respectivo aluno e para assinatura de Termo de Adequação de Conduta (TAC)” (p.51). O TAC é assim definido no documento:

§ 2º O Termo de Adequação de Conduta é um documento que visa o bom andamento da disciplina no CEPMG, no qual o aluno e seus pais e/ou responsáveis assinam, se comprometendo a se adaptar as normas do CEPMG. Este acordo não sendo cumprido, o aluno e seus responsáveis deverão voluntariamente escolher outra escola que se encaixe em seu perfil estudantil, após o aluno ser submetido ao Conselho Disciplinar (PMEG, 2020, p. 50).

Não obstante, é previsto no Regimento a mesma rigidez em relação ao corpo docente do colégio que, assim como os alunos, são submetidos à obrigatoriedade de uniformes, à pontualidade impecável, à apreciação e avaliação de sua conduta. Caso não cumpram o que está determinado no Regimento, os funcionários dos colégios militares recebem também uma sanção disciplinar, conforme mostra o Regimento Interno (PMEG, 2020, p. 42) Artigo 142 “Parágrafo Único. As sanções disciplinares serão aplicadas pelo Comandante e Diretor, depois de franqueado o direito de ampla defesa e do contraditório pela falta cometida”. Sendo assim, atribui-se ao gestor da escola a seguinte função, como expõe o art. 16 do Regimento Interno (PMEG, 2020, p.7) item XXV: “[...] - encaminhar relação dos professores, instrutores e monitores ao Comando de Ensino Policial Militar do Estado de Goiás, submetendo-a a apreciação, aprovação e publicação”.

Segundo Almeida (2017, p. 21), essa linha de força da repressão e da punição apontam para “o aumento da violência do Estado sobre a população, sobretudo, os mais apartados do universo dos direitos”. Mesmo assim, encontra um considerável apoio popular como na aceitação e aclamação da sociedade por escolas militares como nas políticas de encarceramento e ações mais repressivas da polícia na vigilância de possíveis transgressores.

No projeto político pedagógico (PPP, 2020, p. 59) são também apresentadas as sanções as quais estão sujeitos os funcionários que não cumprirem o exercício da função conforme a exigência da escola, sendo elas assim enumeradas: “I - advertência; II - repreensão; III - suspensão; IV – remoção”. Concordando com Chauí (2013), esta é uma faceta do autoritarismo social que está estruturado nas relações de mando e de obediência, sendo o modo fundamental de estabelecer a relação social como relação de hierarquia.

d) Formação discente

Segundo o PPP (2020, p. 44), a organização curricular do Ensino Médio aponta para a “ênfase na dimensão do trabalho (preparação básica para o trabalho ou formação inicial/qualificação profissional)”. Como mencionado acima, as reformas educacionais no Brasil, no modelo hegemônico vigente desde a década de 1990, têm como princípio a formação do indivíduo produtor, que produz cada vez mais e melhor; ou seja, “aprender produtivo” para atender as demandas do capitalismo. É essa, pois, segundo Libâneo (2019, p. 12) uma percepção da perspectiva neoliberal e de currículo de resultados cujos “organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social”. Corroborando para o entendimento desse ideal de escola e de formação de diferentes ramos de intelectuais, Gramsci pontua que:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Em suas considerações, Gramsci rompe com o caráter classista da escola, denunciando o dualismo existente na formação de caráter prático (para a classe subalterna) e científico (para a classe dominante). O autor propõe uma escola unitária ou de formação humanística, ou de cultura geral, em que a formação intelectual e prática, sejam indissociáveis. Segundo Gramsci (1999, p.33) a escola unitária “significa o início de novas relações entre trabalho

intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. A formação na escola unitária seria de responsabilidade do Estado, sem divisão em castas e em tempo integral.

Ainda conforme o PPP (2020, p.57), o colégio apresenta como objetivo “desenvolver ações que têm como objetivo o avanço da proficiência dos alunos nas avaliações externas”. Para que as proficiências sejam alcançadas, esse documento reafirma que as atividades têm como parâmetro os itens das avaliações externas. Essas concepções evidenciam o caráter de valorização dos exames medidores nacionais. Conforme Libâneo (2019, p.14), essa é uma percepção neoliberal cujas propostas de assentam na “busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdo, treinamento para responder testes”. Sob esse aspecto, Gramsci (2001, p. 51) afirma que os exames deveriam ser extintos, pois para o autor “o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes”.

Por fim, o PPP (2020, p. 66-96) evidencia a importância do ‘saber fazer’, por diversas vezes, como um processo que “obriga o aluno a pensar a encontrar caminhos ao utilizar habilidades mentais para sair de situações problemas”, ou que, avaliar a aprendizagem do aluno significa “privilegiar as competências de o saber fazer, diante de uma situação problema significativa [...]”. O documento pontua também que o professor deve planejar suas ações no “sentido da construção de saberes privilegiando o ‘saber fazer’, para que o aluno alcance as ‘competências e habilidades’ do saber fazer”.

Conforme exposto a educação minimizada a um conjunto de habilidades e competências necessárias exclusivamente à obtenção de um posto de trabalho atende ao interesse do capital traduzindo assim a concepção neoliberal da pedagogia. Sobre essa assertiva Libâneo (2019, p.6) afirma ser essa uma “visão hegemônica das finalidades educativas: neoliberalismo”. Sobre esse aspecto, Frigotto (1993, p. 40) esclarece que a educação nesses termos é “o principal capital humano enquanto concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho”.

Apreende-se pelo exposto que no PPP analisado, embora apresente trechos que evidenciem pedagogia tradicional, prevalece a perspectiva neoliberal e de currículo de resultados, sendo destinado uma parte do projeto especificamente para tratar do assunto das avaliações externas, conforme trechos a seguir: “desenvolver um trabalho sistematizado de intervenção pedagógica a partir dos descritores do SAEB/Prova Brasil”; “desenvolver ações

que têm como objetivo o avanço da proficiência dos alunos nas avaliações externas”; e, preparar “os alunos para o enfrentamento às demais avaliações externas” (PPP, 2020, p. 60).

Em uma análise mais ampla dos colégios militares do Brasil a doutrina neoliberal pode ser verificada de acordo com a tabela de classificação Nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no portal do CM²⁰ das Escolas Militares do Brasil que apresenta não só os resultados, como também as metas a serem atingidas pelas escolas.

A despeito do PPP, o documento não revela as contradições e mediações da unidade teoria e prática. Contrapondo-se a essa lógica, Gramsci (2001, p. 43), assevera que é na “atividade teórico-prática” que o homem se “liberta de toda magia ou bruxaria” e afirma que na indissociabilidade da unidade se promove o “desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir”.

Quanto ao aspecto de formação do aluno, de acordo com o Regimento Interno observa-se uma atenção especial no que se refere aos “Sinais de Respeito e da Continência”. No documento (PMEG, 2020, p.54) os sinais de respeito são “obrigatórios em todas as situações e atividades inerentes ao CEPMG”. Sobre as diversas formas de respeito elencadas no regimento, determina-se como regra que “quando encontrar um militar num local de circulação, o aluno saúda-o e cede-lhe o melhor lugar” (idem).

No regimento (PMEG, 2020, p.56) a continência é definida do seguinte modo: “a continência individual é a forma de saudação que o aluno isolado, quando uniformizado, com ou sem cobertura deve aos símbolos, às autoridades e a tropa formada”. Demonstra-se uma notável importância à hierarquia imposta no tratamento entre os alunos, funcionários e até mesmo os colegas da escola, que devem “sinal de respeito” ao aluno das séries mais avançadas, conforme o parágrafo 2º do Regimento: “quando dois ou mais alunos forem conversar simultaneamente com um militar, os alunos das séries mais modernas deverão esperar os mais antigos serem atendidos” (PMEG, 2020, p.54).

Essas ações confirmam a tese de Schwarcz (2019, p. 186) de que “há um retorno à sociedade patriarcal de maneira a elevar conceitos como hierarquia e ordem”. Nesse sentido, tem-se reverberado na escola mais práticas de autoritarismo e menos cidadania consciente e ativa. A perpetuação dessas práticas pode ser justificada pelo mito da não-violência brasileira que, segundo Chauí (2013, p. 157) dispõe de mecanismos ideológicos de conservação que tendem a se reproduzir por diversos mecanismos, tal como o da “inversão do real”. Esse mecanismo tem a capacidade de produzir máscaras que admitem dissimular comportamentos,

²⁰ Disponível em: <https://www.cepmgmn.com/classifica%C3%A7%C3%A3o-ideb-escolas-militare>)

ideias e valores violentos como se fossem não-violentos. Desse modo, as relações de autoritarismo são vistas como necessárias para a regeneração de uma sociedade violenta que acredita que para acabar com a violência necessita de medidas igualmente violentas.

CAPÍTULO III

OS IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS DO COLÉGIO MILITAR NA PROPOSTA DOS PROJETOS EDUCATIVOS DA ESCOLA: ALAMAR E JINCOM

O presente capítulo tem o objetivo de apreender os impactos das concepções das finalidades educativas na organização da escola sob a perspectiva de Libâneo (2019) acerca dos aspectos políticos das finalidades e de seu papel na definição dos projetos educativos no contexto do neoliberalismo, sustentado pela ótica da sociedade burguesa das relações de produção. Ademais, apresenta-se a teoria do capital humano, no estudo de Frigotto (1993) em um esboço da especificidade do modo de produção capitalista na análise do concreto real chegando às leis que produzem os fenômenos. Para tanto, analisa-se dois projetos educativos comuns aos colégios militares de Goiás com vista a apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza. O primeiro é intitulado de “Alamar Legião de Honra” e o segundo de Jogos Internos do Colégio da Polícia Militar (JINCOM).

3.1 Visão hegemônica das finalidades educativas escolares

Segundo Libâneo (2016) a discussão sobre as políticas públicas para a educação é intrínseca à questão das finalidades e objetivos da educação visto que sua definição antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, currículos, formas de organização e gestão da escola, processos de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares.

A ligação entre as finalidades e objetivos dos sistemas escolares de vários países e as orientações de organismos supranacionais, por exemplo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações, são evidenciadas por vários estudiosos. Lenoir (2013, p. 6) esclarece as finalidades “resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais”. Esses organismos criam um conjunto de normas, proposições e procedimentos que impulsionam a definição das finalidades educativas escolares.

As finalidades são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, resultantes de um sistema de força em que se enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. A análise das finalidades educativas escolares permite apreender sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas conferem ao processo educativo e as orientações que a sociedade atribui às questões e às concepções que eles difundem. Diante disso, não cabe somente ao professor a tarefa de dedicar-se aos aspectos internos da escola e do ensino, é necessário que compreenda o sentido das finalidades em uma perspectiva sócio histórica, ou seja, na totalidade do complexo social que caracteriza a sociedade.

As finalidades educativas escolares à medida que orientam as decisões da escola, do currículo e da didática devem ser vistas em seu contexto político e ideológico, vinculados aos interesses de grupo e de relação de poder em âmbito nacional e internacional. Dessa forma, as políticas educacionais precisam ser compreendidas como estratégias elaboradas por meio de agendas estabelecidas no plano da política mundial. Na área da educação as finalidades estão relacionadas aos embates teóricos, políticos e ideológicos sobre os objetivos da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lenoir (2016), na atualidade, as finalidades educativas estão submetidas a imperativos econômicos que as destituem de seu sentido propriamente educacional. Nessa ordem, os defensores de uma escola que prepara para o atendimento e a demanda do capital, inscrevem-se na perpetuação do pensamento pragmático. Essa prática marcou o sistema educativo norte-americano desde o fim do século XIX e, atualmente, progride na lógica utilitarista trazida pelo neoliberalismo e a globalização. Com efeito, Libâneo (2019) pontua que o neoliberalismo apresenta uma perspectiva hegemônica das finalidades educativas, tendo surgido em 1980 como política de reação do mundo capitalista ao Estado do Bem-Estar social.

A escola, segundo essa percepção, busca propiciar aos alunos a aquisição de competências para o atendimento das necessidades do mercado, desconsiderando o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de uma consciência cidadã e coletiva.

Isso posto, a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas, dispor-se do aluno desde cedo e inseri-lo, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado. Sobre esse assertiva Lenoir (2016) esclarece que:

Importa que a escola forme para o útil, seja minimamente através do domínio do aprendizado de base (ler, escrever, contar) que permitirá ao aluno tornar-se um trabalhador funcional, seja de maneira mais intensiva assegurando o desenvolvimento de competências processuais e de comportamentos que possam garantir a inserção harmoniosa dos indivíduos no processo de produção econômica ou nas atividades de serviços. Em um mundo cheio de incertezas e perigos, o sistema escolar deve a partir de aí lançar mão de todos os recursos para responder aos desafios da concorrência, da competitividade, da eficácia que as sociedades e as organizações enfrentam (LENOIR, 2016, p. 32).

Diante desse quadro, os processos globais de governabilidade apontam para a gestão das escolas com base no modelo de racionalidade econômica, interferindo, de maneira direta ou indireta, no planejamento das políticas educacionais, sobrevivendo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Nesse sentido, Libâneo (2019) pontua que:

No Brasil, a influência externa nas políticas educacionais ocorre desde os anos 1950, conforme análise de Fonseca (2009), com a emergência da teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho. Essa influência foi consolidada com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do programa “Aliança para o Progresso” na forma de acordo de cooperação técnica e econômica com o governo norte-americano. Com a instauração do regime militar (1964-1985), essa política se consolida por meio de programas de modernização administrativa e assistência técnica da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional assinados com o Ministério da Educação (Acordo MEC-USAID). Em anos seguintes, a influência internacional se fez presente com a atuação de outras agências de cooperação técnica e financiamento como o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD). Ao longo dos 21 anos do regime militar, a política educacional foi formulada com base nas orientações da teoria do capital humano e do enfoque de preparação de mão-de-obra (LIBÂNEO, 2019, p. 9).

Embora o fim da ditadura no Brasil tenha propiciado uma abertura para o planejamento de políticas públicas mais democráticas, as políticas educacionais continuaram ligadas a programas financiados pelo BM, seguindo a ordem do mercado. Esse entendimento é sustentado numa lógica economicista de relação de produção da sociedade burguesa com vista a investir no capital humano tendendo maior produtividade da mão de obra e

empregabilidade. Diante disso, o próximo item busca caracterizar o movimento interno da teoria do capital humano no seu movimento circular de pensamento.

3.2 A teoria do capital humano

Segundo Frigotto (1993) o movimento da teoria do capital humano guarda em seu interior um caráter circular que se estende em linhas aparentemente contraditórias. As concepções teóricas sobre o movimento da teoria não são postas em questão, pois o movimento ocorre na tentativa de encontrar na própria agilidade empírica os elementos que dão sustentação aos seus pressupostos. Assim, as abordagens que vinculam educação e desenvolvimento, educação e renda, educação e mobilidade social, sustentam seus pensamentos nas obras de Smith e seus discípulos. Segundo Frigotto (1993), esse apelo aparece como a busca de um juízo crítico de autoridade que realce os desdobramentos de enfoques que não tem a ver com o que esses autores escreveram, tampouco com o método de investigação por eles utilizados.

Foi a partir da década de 1950 que, por analogia ao capital físico, a teoria do capital humano se desenvolveu de forma sistemática como um investimento nas pessoas - período que as relações intercapitalistas em suas novas formas assumiram esse tipo de formulação em seu uso ideológico e político. O conceito de capital humano a partir de uma percepção reducionista busca arquitetar como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria da educação, seguindo do ponto de vista investigativo, um caminho labiríntico. Ao percorrer esse caminho compreende-se que o determinante - a educação como fator de desenvolvimento e de distribuição de renda - se converte no fator determinado, o fator econômico como elemento explicador do acesso e permanência do aluno na escola, bem como do seu rendimento escolar. Segundo Frigotto (1993), essa circularidade transcorre da função apologética do ponto de vista da classe que a representa.

Na ótica macroeconômica, a teoria do capital humano constitui-se em um desdobramento ou complemento da teoria do desenvolvimento econômico, que tem como concepção a ideia de que para um país superar o estágio tradicional ou pré-capitalista necessita de crescentes taxas de acumulação à custa do necessário aumento das desigualdades. Nessa lógica, o crescimento a longo prazo haveria naturalmente de se redistribuir, atingindo níveis mínimos de desemprego, aumentando a produtividade e promovendo a ampliação dos salários.

Nesse sentido, o conceito de capital humano encontra campo próprio para o seu desenvolvimento no âmago das discussões acerca dos fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica no nível macroeconômico é a análise da relação entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. Sob o mesmo ponto de vista, a produtividade do estoque de capital físico somada ao estoque do capital humano explicava apenas uma parcela do crescimento econômico, o que levou à hipótese de que o remanescente poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, análogo ao capital humano, englobando o investimento em educação formal e treinamento.

Schultz (1962, apud Frigotto, 1993) foi um dos pioneiros na divulgação da teoria do capital humano, tendo como pretensão complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico, a alta de salários e os diferenciais da renda. A educação, concebida como produtora de capacidade de trabalho que intensifica o fator trabalho é então o principal capital humano, se constituindo em um investimento como qualquer outro. Sob essa perspectiva, o processo educativo não é comprimido como gerador de produção, mas fator fundamental de explicação econômica das diferenças individuais de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda e conseqüentemente de mobilidade social.

Frigotto (1993) explica que a teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico configura-se como uma teoria de desenvolvimento, na direção de defesa das relações sociais da sociedade burguesa, desdobrando-se no campo da pesquisa em trabalhos contraditórios, na mudança do campo macroeconômico para o microeconômico com especificidades diversas. O que torna coerente os seus trabalhos é o conjunto teórico e ideológico no qual todos os enfoques se estreitam. Nessa ordem, há uma aparente polêmica do caráter científico que serve para mascarar o caráter circular dessas abordagens.

Segundo Frigotto (1993) em termos macro, as tentativas de mensurar as contribuições da educação para o aumento econômico têm esbarrado em diversas críticas internas à teoria. Essas críticas se prendem à fragilidade das medidas que intentam explicar o impacto da educação sobre o crescimento econômico e, em uma visão positivista, fica vulnerável por ser uma ciência pautada pela mensuração dos fenômenos e da rigurosidade do modelo físico das ciências exatas. Isso provoca o deslocamento da teoria do capital humano da esfera macroeconômica para a microeconômica.

Partindo da visão microeconômica, Frigotto (1993) assevera que o primeiro pressuposto básico é o de que o indivíduo constitui uma combinação de trabalho físico e educação. Por outro lado, ele é concebido como produtor de suas próprias capacidades de produção e, nesse sentido, o investimento humano constitui-se como um fluxo de despesas

que ele ou o Estado deve efetuar na educação, sendo esta aqui concebida como treinamento para aumentar a sua produtividade. O investimento pequeno de escolaridade corresponde a uma pequena produtividade, de modo que a renda é compreendida como desempenho da produtividade, donde uma produtividade pequena corresponde a uma renda pequena. Com base nesse raciocínio dedutivo, infere-se que a educação é um instrumento de distribuição de renda e de equilíbrio social.

Frigotto (1993) afirma que a mudança da análise macro para a micro não altera os supostos da teoria, mas configura-se como uma medida técnica para livrar a investigação das críticas de caráter pouco consistentes da elaboração de índices que permitem determinar a rentabilidade da educação. Nesse sentido, o autor explica que embora as análises micro permitem uma maior confiabilidade nos indicadores utilizados, tais análises não são muito frequentes e nem aceitas pelos próprios defensores do capital humano, dadas às variáveis e às dificuldades em assegurar suas hipóteses.

3.2.1 A teoria do capital humano e o movimento de sua historização

Nesse item, busca a apreensão da especificidade da teoria do capital humano no modo de produção capitalista, na categoria de análise do modo de produção da existência, articulada às demais categorias de análise do real. A teoria do capital humano tem seus pressupostos teóricos na concepção neoclássica, fase do capitalismo concorrencial, no qual o liberalismo é constituído como ideologia dominante do Estado liberal. Todavia, apresenta seu espaço efetivo nas quatro últimas décadas do modo de produção capitalista em sua fase monopolista na forma do Estado intervencionista. A teoria do capital é, portanto, resultante de suas próprias contradições e das crises do capitalismo monopolista contemporâneo.

Segundo Marx (1985) a relação do trabalho com o capital pressupõe um processo histórico que dissolve as formas de trabalhador e de proprietário, na qual os modos de produção são historicamente marcados por uma divisão entre proprietários do meio de produção e assalariados que, ao dispor somente de sua força de trabalho, transfiguram-se em uma mercadoria para o capitalista, como outra qualquer. Esta divisão, segundo Frigotto (1993) esboça as classes do modo de produção capitalista e a base para compreender as relações sociais de produção e a prática educativa que ocorre em seu interior.

Segundo as proposições de Frigotto (1993), as relações mercantis implicam na existência de uma mercadoria que incorpore um valor adicional às mercadorias produzidas, a força de trabalho - capacidade de gerar uma quantidade de valor maior que seu próprio valor, constitui o objeto de troca entre o capitalista e o assalariado. A mercadoria, portanto, é composta de três partes, do capital constante (valor igual ao seu próprio valor), do capital variável (destinado a comprar a força de trabalho) e a mais-valia (força de trabalho, ou seja, trabalho não pago) fonte de lucro do capitalista.

Desse modo, Frigotto (1993) afirma que o modo de produção capitalista não existe só no momento que se percebe como tal. A passagem do modo de produção pré-capitalista para o capitalista ocorre em formações sociais concretas, historicamente determinadas, convive com traços de modo de produção precedentes, trágados paulatinamente, em um processo que incide até que o modo de produção capitalista se torne dominante.

Desta forma, a reprodução das relações de produção capitalista se dá inicialmente sob as bases técnicas do modo de produção precedente. No interior da manufatura que se criam as condições mais adequadas para a organização capitalista do trabalho. No entanto, as relações técnicas de produção existentes na manufatura não consubstanciam uma submissão real do trabalho ao capital. Nesse quadro, o trabalhador ainda controla o manejo dos meios de produção.

É na maquinaria que ocorre uma submissão do trabalho ao capital. O instrumento não está servindo de medição entre trabalho e natureza, o equipamento age sobre a natureza e o trabalho serve de mediação. Nesse sentido, o saber do trabalhador fica transferido à máquina, prescindindo cada vez mais da qualificação do trabalhador individual. Assim, a luta de classe que antes residia na renúncia do trabalhador em produzir se desarticula para uma luta mais ampla, que demanda novas formas de organização e ação. Isto porque, o trabalho não é mais o início do processo técnico, mas apenas o intermediário, passa a ser comandado pela máquina que em seu processo de produção capitalista separa ciência e técnica, trabalho manual e trabalho mental. Sobre essa assertiva Frigotto (1993) explica que:

É sob essas condições de submissão do trabalho real do trabalho e do trabalhador ao capital_ onde o processo de trabalho assume uma configuração adequada à relação econômica capitalista _ que o modo de produção capitalista encontra seu espaço específico da acumulação e reprodução ampliada. É nesse quadro que a lei, cuja a essência não é a produção para satisfazer as necessidades, mas extração de mais-valia, se expressa mais claramente como lei imanente do valor que comanda o processo de acumulação capitalista. É, igualmente, no interior de um capitalismo cada vez mais avançado que o caráter desta lei se explicita mais

claramente e delinea as crises e limites da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 1993, p. 84).

Com efeito, para apreender de um lado as novas e presentes deliberações que o Estado passa a ter num contexto crescente de oligopolização da economia, no qual torna-se um capitalista particular na articulação dos interesses intercapitalista; e, de outro lado compreender a gênese histórica da teoria do capital humano e sua função específica dentro do contexto que ela insurge faz-se necessário recuperar os elementos de análise histórica originários em Marx, Lenine e Rosa de Luxemburgo. É no movimento de autovalorização do capital que Marx (1980, apud Frigotto, 1993), no conjunto da sua obra - O Capital, evidencia como a lei do movimento do capital leva a um processo denominado de acumulação, concentração e centralização do capital no movimento de autovalorização.

Segundo Frigotto (1993) a acumulação é a condição de surgimento da expansão capitalista derivada dos métodos de expropriação da mais-valia; a concentração é resultante da acumulação que, determinada pela concorrência intercapitalista, aumenta a riqueza dos capitalistas individuais; a centralização, resultante das primeiras, define-se pela apropriação de capitalista por capitalistas, ou seja, transformam-se muitos pequenos capitalistas em poucos grandes capitalistas.

Por conseguinte, Marx (1980, apud Frigotto, 1993) explica que a concentração ao se expandir vai esboçando seu contrário e enfrentando crises mais agudas. O que ocorre é que o aumento do capital constante reduz o capital variável. Desse modo, Marx no livro I de O Capital mostra que o movimento do capital busca historicamente extrair os limites externos de sua expansão e o movimento da acumulação, concentração e centralização como leis de valorização do valor. No Livro 2, o autor revela a possibilidade de funcionamento de uma economia que por seu caráter é movida pela contradição entre tendência à potencialização sem limite das forças produtivas e a base da apropriação do tempo de trabalho em que se assenta.

Por fim, no livro 3, Marx (1980, apud Frigotto, 1993) explica que o processo de acumulação leva o sistema a expandir mais que suas possibilidades de alcançar o que produz e, com isso, determina o aparecimento de crises cada vez mais agudas. A crise é, segundo o autor, algo inerente ao caráter contraditório das relações capitalistas de produção, determinadas pela superprodução - virtudes do desenvolvimento do sistema na ótica do capital. Assim, a superprodução vai determinando um aumento exagerado, um excesso de poupança que força o capital a não ter condições de investir tudo produtivamente.

Segundo Frigotto (1993) os trabalhos de Lenine e Rosa Luxemburgo representam o desenvolvimento da teoria marxista numa fase mais recente e desenvolvida do capitalismo em suas novas formas de organização e de relações de produção à medida que o mesmo se expande. E, ainda, captam a especificidade que vem assumindo a tendência orgânica do movimento de autovalorização do capital que, ao mesmo tempo, impulsiona o capital a acumular, concentrar e centralizar mais, reduzindo e agudizando os seus limites. O trabalho de Lenine, conforme Frigotto (1993), constitui uma análise concreta de como a teoria de Marx, que apresentava a tese de que a livre concorrência leva à concentração do capital e prediz os seus limites de expansão. Desse modo, o autor afirma que:

O imperialismo é por sua essência, o capitalismo monopolista. Isto determina já o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada (LENINE, 1968, apud FRIGOTTO, 1993, p. 91-92).

Para Lenine (1968, apud FRIGOTTO, 1993), a junção do capital bancário com o industrial determina uma profunda concentração do capital e leva os monopólios à fase imperialista do capital, é dessa crescente fusão que resulta o capital financeiro, capital de que os bancos dispõem e os industriais utilizam. A monopolização do mercado pelo capital financeiro admite o domínio sobre as empresas não monopolizadas, obtendo enormes lucros e impondo a sociedade um alto tributo.

Nessa ordem, o capitalismo monopolista configura-se em novas determinações na relação de produção, caracterizado pelas exportações de capitais sob o domínio de alguns bancos. Essas exportações são decorrentes da acumulação do capital que, impossibilitados de investirem nos países onde o capitalismo está mais avançado, exportam principalmente para os países subdesenvolvidos que, por sua vez, se tornam dependentes. Por fim, Lenine aponta que o movimento de acumulação, concentração e centralização determina a substituição da livre-concorrência capitalista pelos monopólios e vai, igualmente, originando o seu contrário. Desse modo, a análise de Lenine confirma a teoria do movimento de autovalorização de valor exposta por Marx e o aguçamento da própria crise deste movimento.

Ainda nas proposições de Frigotto (1993) a tese básica de Rosa de Luxemburgo é de que a sociedade capitalista se constitui no único modo de produção que, desde sua origem, progride extinguindo as demais formas ou modos de produção. Nessa ordem, esse modo de produção necessita de mercados externos para que o processo de acumulação faça com que a produção do capital domine todos os países e setores. Todavia, a busca de expansão para o exterior é uma condição permanente do desenvolvimento capitalista e a única forma de

produção que não existe sozinha, mas que, ao mesmo tempo, tende a modificar-se em forma única, guardando assim uma insuficiência interna de desenvolvimento.

Acrescente-se que o aspecto crítico se torna mais acentuado à medida que o mercado interno e o mercado mundial vão se encolhendo até não poder mais se afrouxar. Nesse sentido, o conflito entre a capacidade de produzir e os limites de mudança nas formas de produção tendem a ser cada vez mais intensos. Observa-se que, historicamente, trava uma luta tanto da burguesia quanto do Estado para perpetrar jus à lei da taxa de lucro. Com efeito, o processo de oligopolização do mercado leva as novas relações de trabalho e de produção a se recomporem, como também são definidas novas mediações do Estado capitalista como forma de defender as relações capitalistas de produção.

Em face do exposto, Frigotto (1993) afirma que a própria dinâmica do capital em sua fase monopolista, ao prescindir cada vez mais de pessoal engajado na produção direta, necessita deslocar a população economicamente ativa ou mesmo repeli-la ao desemprego ou subemprego forçado. Sendo assim, a ampliação da escolarização serviria ao mesmo tempo para que:

O capital pinçasse de seu bojo tanto aqueles necessários à produção imediata como aqueles que se alocam nos serviços _ criando, dentro desse âmbito, a elevação constante dos requisitos educacionais, e também funcionando como justificativa do prolongamento da escolaridade e conseqüente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, fazendo da própria escola um mercado improdutivo. Esse processo nada teria a ver com oferta e demanda de mão- de- obra (FRIGOTTO, 1993, p. 99).

Dentro desse quadro, os mecanismos refletem a seletividade social de um lado e a desqualificação do trabalho escolar de outro, que tornam o professor um decodificador de pacotes de saber produzidos em série. Entretanto, esses mecanismos não conseguem ocultar o contingente de jovens não necessários à produção direta e também não-necessários no âmbito dos demais serviços. Assim, a crença da educação como panaceia de solução para crise estourada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista, começa a desenhar seu contrário: a crise pode surgir no nível mais exasperado. No caso do Brasil, atinge proporções mais críticas por encontrar-se em um contexto de dependência econômico-político do capital internacional.

Isso posto, Frigotto (1993) elucida que a tese do capital humano não é resultante de uma ideia abrupta de um investigador, mas uma produção decorrente das contradições do capitalismo em sua fase monopolista, na qual ocorrem novas formas de organização de produção e o Estado assume um novo papel no capitalismo contemporâneo. Na sociedade

burguesa as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência tendem a se configurar em ideias que evadem seus fundamentos reais, assim, a teoria do capital humano é produzida para ocultar as relações imperialistas, escamotear o intervencionismo do Estado e fazer face às verdadeiras relações entre educação, trabalho e produção.

3.2.3 O Estado intervencionista

A compreensão acerca da forma que o Estado intervencionista é levado a assumir para mediar os interesses intercapitalistas só é possível mediante a apreensão da unidade contraditória das relações capitalista de produção, bem como do delineamento das novas formas de sociabilidade do capital e do papel do Estado em seu interior. Sem compreender o campo de atuação do Estado em sua totalidade, a percepção do projeto educacional se torna parcial e fragmentária. Para tanto, as categorias contradição e totalidade permeiam a análise desse tópico.

Na fase imperialista o Estado assume sua função de unificador dos interesses intercapitalista e da classe capitalista. Nessa ordem, as formas de Estado liberal e Estado intervencionista são modos específicos de mediação às relações capitalistas de produção. Diante dessa assertiva, Frigotto (1993) explica que:

O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção. O Estado liberal ou Estado intervencionista “não são escolha”, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital (FRIGOTTO, 1993, p. 102).

O Estado intervencionista se formou na etapa monopolista da fase concorrencial de reprodução do capital, todavia, sua radicalização se efetivou após a II Guerra Mundial, onde a oligopolização do mercado esboçou a especificidade do novo imperialismo nas novas formas que assumiram as relações de produção. Segundo Frigotto (1993) o Estado sempre teve a função de constituição e unificação da classe burguesa, assumindo historicamente especificações no tempo e no espaço em conformidade com as leis de acumulação, concentração e centralização do capital. O Estado liberal surge e, ao mesmo tempo, representa

o esboço ideológico-jurídico da fase inicial da reprodução ampliada do capitalismo concorrencial. O Estado intervencionista se constitui na etapa monopolista dessa fase.

O papel do Estado (liberal) nas definições do liberalismo econômico ocorre pela negativa em intervir nas leis do mercado, pairando acima dos interesses de classe, à margem das atividades econômicas. Nessa ordem, se limita à fiscalização, empréstimos, bem como em assegurar o bom funcionamento do mercado dos interesses intercapitalistas. Em sua aparente neutralidade, mascara sua verdadeira função na definição das relações de produção, na qual está arquitetado os interesses do sistema capitalista, cumprindo assim uma função eminentemente econômica. Gramsci explicita a função do Estado integral no interior de liberalismo do seguinte modo:

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil de identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (GRAMSCI, 2007, p. 47-48, C. 13, § 18).

Para Gramsci o Estado é concebido em sua integralidade por dois elementos indissociáveis, entretanto distintos - economia (dentro de sua complexidade) e a superestrutura, que compreende a sociedade política (aparelho governamental) e a sociedade civil (aparelhos privados ideológicos), cumprindo a função de unificação e constituição dos aparelhos. Assim, para o autor, a separação entre econômico e político é um efeito ideológico e prático do modo de produção capitalista. Portanto, faz-se necessário a apreensão da unidade dialética da infraestrutura e da superestrutura para compreender as determinações do Estado em sua fase imperialista.

A visão de um Estado neutro se sustenta somente até o momento que a taxa de lucro não afeta os interesses intercapitalistas, ou seja, apenas até o período em que a lei orgânica da acumulação capitalista não se configura em novas formas de sociabilidade do capital no qual, a princípio, o monopólio e, em seguida, a oligopolização não são apenas disposição para o sistema, mas a realidade do sistema. Nesse momento, o Estado se torna inadequado para a

passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista em sua forma imperialista. Passa assim a ser concebido como um Estado em crise. A crise de 1929 constitui um marco histórico importante, demarcando o início de defesa das teses da intervenção do Estado na economia, na qual a oligopolização se radicalizou e representou a forma histórica da evolução da sociabilidade do capital na fase mais recente do imperialismo.

A oligopolização representa a forma histórica de evolução da sociabilidade do capital na fase mais recente do imperialismo, na qual, dado o movimento de autovalorização do capital a autonomia do capital individual é dissolvida e um novo capital social geral é gerado, intermediando as relações sociais de produção. Nesse movimento, a taxa média de lucro faculta ao sistema renunciar de um fundo público da natureza das sociedades capitalistas, o próprio capital assume a gestão da produção mediante o seu movimento. O fundo público funciona como mecanismo de geração da mais-valia, não tem a ver com o fundo público das sociedades pré-capitalistas, apresenta, portanto, pouca relevância para dar conta das crises.

O fenômeno da oligopolização revela o caráter contraditório do processo de acumulação capitalista, que não deriva da estagnação do sistema, mas dos limites intrínsecos ao seu próprio movimento de autovalorização. O processo de competição intercapitalista instaura um sistema de produção que se acentua na produção pela produção, gerando um processo de obsolescência dos novos produtos e dos meios de produção, que pode ser compensada pela venda da tecnologia de produtos obsoletos aos países pobres.

A crescente incorporação do progresso técnico gera um aumento orgânico do capital constante e uma diminuição do capital variável, residindo, de acordo com Frigotto (1993), na baixa tendencial do lucro. Essa contradição que gera a tendência do declínio da taxa de lucro, na fase de oligopolização do Estado, aprofunda e radicaliza a crise de efetivação da mais-valia, crise cada vez mais aguda à medida que seus métodos se aperfeiçoam o sistema se sufoca pela superprodução.

Em face do exposto, Frigotto (1993) afirma que um dos traços que caracterizam o imperialismo atual é o esforço na busca de mecanismos de recomposição das crises. Com o avanço das forças produtivas e o fato do capital não dispor de um poder absoluto sobre o homem, a oligopolização do mercado contrapõe-se como forma de luta a organização da classe trabalhadora. Nesse contexto, se situa a importância da escola visto que as educações escolares e não escolares se estabelecem como instrumentos valiosos para a organização e consciência da classe trabalhadora.

Com efeito, para completar o circuito no contexto do capitalismo monopolista o capital necessita de uma massa de riqueza social, que toma a forma de um tesouro público.

Nesse contexto, o papel do Estado que no capitalismo concorrencial é posto à margem, na fase crescente da oligopolização do capitalismo monopolista assume um papel de intervencionista. Além de ser o mediador dos interesses intercapitalistas torna-se produtor de mercadorias, produz valor. Além de produtor passa a gerir os recursos públicos e preservar os interesses particulares.

Frigotto (1993) afirma que o Estado revela seu caráter explorador nessa nova forma de sociabilidade do capital. Essa exploração incide sobre a classe trabalhadora e atinge o nível de selvageria em regimes autoritários nos quais o arrocho salarial e os impostos são mantidos a força. O Estado, então, cumpre uma tripla função: econômica, por ser ele mesmo produtor da mais-valia; política, por intervir politicamente para gerar as condições adequadas ao lucro; e, por fim, uma função ideológica, enquanto se apresenta como uma força acima dos antagonismos de classe.

A teoria do capital humano que surge no contexto do capitalismo monopolista, serve de ofuscamento ao crescente intervencionismo do Estado na economia e apresenta como função legitimar o modo de produção das relações capitalistas, evadindo os fundamentos reais dessa relação de produção, do processo de acumulação, concentração e centralização e da crise do capital, proporcionando e legitimando as medidas de recomposição da crise, mas não de superação. De acordo com Frigotto (1993):

[...] A teoria do capital humano constitui-se numa particularidade das teorias de desenvolvimento e das teses neocapitalistas, uma especificidade das apologias do capitalismo em sua fase monopolista, onde o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade do capital (FRIGOTTO, 1993, p. 120).

Sob a ótica desenvolvimentista a teoria do capital humano edifica seus postulados e se apresenta como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento, sendo este concebido como a-histórico e confundido com crescimento econômico. No campo da educação a teoria do capital humano se une à perspectiva tecnicista e reforça o mote de ineficiência da escola com a orientação metodológica do tecnicismo que concebe a educação como um investimento capaz de gerar um novo tipo de capital, o capital humano.

Para Frigotto (1993) a teoria do capital humano é produzida dentro do contexto das teses desenvolvimentista como estratégia de recomposição do imperialismo. No âmbito educacional internacional está estreitamente ligada ao projeto da Aliança para o Progresso²¹,

²¹ As doutrinas, formas e métodos educacionais nesse período foram elaboradas a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid). Nesta orientação, a educação é concebida como um instrumento importante para a segurança. O programa educacional e, mais especificamente, as ações

escamoteando, do ponto de vista das relações internacionais, a ideia de que o desenvolvimento não tem nada a ver com as relações de poder. Desse modo, sustenta a concepção de que o desenvolvimento é um processo linear em uma sucessão de fatores: do subdesenvolvido ao desenvolvimento e por último ao desenvolvido. Assim, faz face ao caráter opressivo das relações imperialistas e do verdadeiro movimento de capital internacional em sua lógica de acumulação e centralização.

No caso do Brasil é no momento mais fecundo da internacionalização da economia que a utilização da teoria passa a ser utilizada de forma mais insistente. A educação, no seio do desenvolvimento da organização da produção capitalista, passa a ser evocada como instrumento de modernização que ocorreria mediante à qualificação da mão de obra. Isto posto, Gramsci (1999) afirma que é no problema das relações entre estrutura e superestrutura que a relação orgânica deve ser resolvida para chegar em uma apreciação justa do sentido e da historicidade delas.

A compreensão da noção do modo de produção da existência na articulação dialética entre infraestrutura e superestrutura, aspecto essencial da noção de bloco histórico, reside no vínculo que realiza sua unidade. O vínculo orgânico entre esses dois elementos, segundo Gramsci (2001), produz certos grupos sociais: os intelectuais, cuja função é operar no nível superestrutural. É no quadro do bloco histórico que Gramsci explica como se define a hegemonia de uma classe dirigente, bem como esta se articula na construção de um novo sistema hegemônico na instauração de um novo bloco histórico.

É neste aspecto que está ligada a ação política e que se insere a ação educativa na busca da viabilização dos interesses hegemônicos da classe trabalhadora na ótica dos seus interesses, em um espaço que se organiza para o saber negado e expropriado pela classe dominante - a escola. Assim, dada a importância do saber que a escola divulga ou produz e a importância do professor nesse cenário, intenta-se no próximo item analisar o trabalho intelectual desse profissional na perspectiva da práxis, ou seja, na unidade teoria e prática.

3.3 O trabalho intelectual e a função da escola socialmente justa na perspectiva da práxis

Segundo Frigotto (1993) o exame que Gramsci realiza das escolas e de seu caráter político, se situa em um espaço mais amplo que o da análise das questões das classes sociais.

de propaganda da Aliança para o Progresso, foram direcionados para conseguir a dominação dos países subdesenvolvidos através dos projetos educativos.

Estão subjacentes à especificidade dessas análises a busca do entendimento da questão da complexidade da passagem do capitalismo ao socialismo, no capitalismo monopolista, e dentro da qual se insere a análise do espaço e dos mecanismos em que se articula essa passagem, articulando a reflexão na unidade teoria e prática política. Ao buscar respostas a esse questionamento, Gramsci desenvolve o mote das relações de classe, da hegemonia, dos intelectuais, do partido, da escola e de sua função.

Segundo Gramsci (2001, p.21) todos os homens são intelectuais “‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”; ou seja, todo indivíduo que contribui na promoção de novas maneiras de pensar em uma linha consciente pode ser considerado intelectual. Existem categorias especializadas para o exercício da função, articuladas com os diferentes grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos mais importantes. Nesses termos, Gramsci apresenta as características dos intelectuais e sua ligação com o grupo, de modo que:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las (GRAMSCI, 2001, p.19).

As relações de força que se articulam na mudança do bloco histórico correspondem a uma mudança na hegemonia e, como tal, um novo tipo de intelectual é formado, o intelectual orgânico que, na formação do novo bloco histórico, opõem-se aos intelectuais do antigo bloco, qualificados por Gramsci de intelectuais tradicionais. De acordo com esse entendimento, formam-se categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Frigotto (1993) afirma que o intelectual orgânico tem a função a nível econômico, cultural, social e político-ideológico, de organizador dirigente e educador. Dessa forma, educa, organiza e direciona a classe para a tomada de consciência. A elaboração das camadas de intelectuais ocorre segundo processo históricos concretos no qual situam-se os diversos tipos de escolas que formam diferentes ramos de intelectuais, conforme explica Gramsci (2001):

Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola

(clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 2001, p.20).

Aperfeiçoam-se, assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio luta pela apropriação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais. Sendo assim, o grupo social dominante utiliza da escola para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A relação entre os intelectuais é mediatizada por todo o contexto social no conjunto das superestruturas das quais os intelectuais fazem parte.

Os intelectuais na análise gramsciana são engajados na luta pela hegemonia da classe trabalhadora e esse engajamento na relação dialética ocorre no partido. Portanto, o partido desempenha segundo o autor uma função mais completa e orgânica que o próprio Estado, abrangendo toda a ação político-ideológica na organização da sociedade civil.

Segundo Gramsci (2001) todos os membros de um partido político devem ser considerados intelectuais, constituindo assim o intelectual coletivo. Nesse sentido, os intelectuais e massas coordenam a hegemonia, dão coerência e consenso à classe e criam as categorias concretas para a organização de um novo bloco histórico. Não obstante, o autor esclarece que a função do partido político fica mais clara por meio da análise histórica concreta do modo pelo qual se desenvolveram as categorias orgânicas e as categorias tradicionais dos intelectuais.

Nesse âmbito do partido político, como organismo educador por excelência, que Gramsci (2001) concebe o papel da escola como sendo o de elaborar os intelectuais de diversos níveis. Para tanto, o trabalho do professor que compõe a fração mais homogênea e numerosa dos intelectuais, na unidade entre teoria e prática, práxis revolucionárias, possibilita a viabilização da luta hegemônica por uma nova sociedade, na criação das condições concretas para a instauração de um novo bloco histórico - relação entre infra e superestrutura, visando uma grande evolução da sociedade com foco na ação libertária. Nesses termos, Gramsci pontua que:

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso

intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 103).

A unificação da unidade teoria e prática tem como referência uma totalidade, na qual ação e reflexão são orientadas por uma direção política. A práxis é, portanto, um processo histórico, crítico, ético, humano, político que se caracteriza como um devir permanente. Educar nesse contexto é explicitar as relações sociais de produção da sociedade capitalista a caminho de sua desarticulação, na qual o professor ensine na e para a constituição da emancipação humana. Para que isso ocorra, a tarefa de organização da escola pressupõe uma competência técnica orientada pela consciência política. Sobre esse aspecto, Frigotto (1993) explica que:

A especificidade da dimensão política da ação pedagógica escolar está exatamente na articulação desta ação na linha dos interesses hegemônicos de uma determinada classe social. A dimensão política da ação pedagógica na linha dos interesses da classe trabalhadora se concretiza à medida que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante (FRIGOTTO, 1993, p.184).

Com efeito, a dimensão política é o ponto de partida e de chegada da ação educativa na tentativa de viabilizar o interesse hegemônico da classe trabalhadora. Desse modo, Frigotto (1993) esclarece que o ponto de partida da prática educativa nasce na luta das relações sociais de classe, na articulação dos interesses da classe trabalhadora, e, enquanto ponto de chegada, reforça e amplia a luta hegemônica na apropriação de um saber objetivo. A forma como esse saber é sistematizado decorre de diferentes visões da escola, acarretando dissensos acerca da qualidade almejada. Conforme exposto, as finalidades educativas estão fortemente vinculadas às orientações dos organismos internacionais em atendimento às demandas do capital. Contrapondo-se a essa ótica neoliberal da função da escola, educadores progressistas confrontam-se com essa concepção na busca de princípios em torno de escola socialmente justa voltada para a emancipação humana.

Segundo Libâneo e Silva (2020) a discussão acerca da escola socialmente justa está vinculada aos significados de finalidades educativas escolares nos sistemas de ensino, pois a relação entre educação e justiça social é um tema presente nas mais diferentes compreensões das finalidades educativas que muitas vezes adquire significados muito diferentes conforme premissas filosóficas, sociológicas, pedagógica das finalidades educativas que lhe dão apoio. Desse modo, três posicionamentos podem ser apontados como possíveis respostas às

pretensões de justiça social na escola: a educação de resultados; a educação para a diversidade; a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade (LIBÂNEO, 2019).

Conforme Libâneo (2019) o primeiro posicionamento fundamentado na educação de resultados parte da ideia de que o currículo estabelece os objetivos e os conteúdos que os alunos devem aprender, sendo os objetivos instituídos na forma de competências, ou seja, alude-se a um currículo instrumental ou de resultados imediatos, que tira do professor a autonomia e não deixa lugar para a didática. Esse currículo aponta para a transmissão e armazenamento de conteúdo, educação para sociabilidade e treinamento para responder testes, a monitoração dos sistemas de ensino por meio do controle e das avaliações nacionais de desempenho em larga escala; em suma, visa à preparação do aluno para a aquisição de competências e habilidades mínimas para o mercado de trabalho.

No segundo posicionamento, educação para diversidade, ressalta-se os temas da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença, recusa qualquer tipo de prescrição curricular e é defendido por pesquisadores que negam validade ao conhecimento escolar sistematizado. Mas, conforme Libâneo (2019, p.19) parte desse entendimento a ideia de que “não existindo um conhecimento único e universal, não é legítimo supor a existência de um patrimônio cultural que possa ser considerado uma base para o ensino”. Desse modo, nega tanto a tradição nacional positivista ou instrumental do currículo quanto a tradição crítica que defende a apropriação do conhecimento histórico e social acumulado pela humanidade (na forma de conteúdos), como condição de emancipação do ser humano. Parte dessa premissa a compreensão de que a justiça social acontece quando a escola oferece a todos um currículo diversificado, assentado nos conhecimentos educativos locais e nas vivências cotidianas, focado em experiências socioculturais, num ambiente de acolhimento às singularidades dos alunos e à diversidade sociocultural.

No terceiro posicionamento, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade, admite-se a formulação de um currículo nacional organizado por níveis de escolarização, reconhece que os conteúdos são imprescindíveis e também condição básica da formação dos alunos e preparação para a cidadania. Parte desse pressuposto a percepção de que a escola recebe alunos em sua diversidade social e cultural e cabe a ela socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ligando os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais mediados pelos professores em suas ações de ensino, assegurando o desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual de todos os estudantes.

Sobre o terceiro posicionamento Libâneo (2019) afirma que uma escola socialmente justa é a escola que proporciona uma educação cultural e científica e que possibilita o desenvolvimento das capacidades de pensamento e de socialização com estreita ligação com a diversidade sociocultural trazidas pelos alunos à escola. Nesse sentido, o atendimento da diversidade não pode abdicar o direito de todos ao conhecimento historicamente construído e sistematicamente elaborado. Decorre desta visão que a justiça social ocorre quando a escola atende a todos por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural e ligado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos.

Libâneo e Silva (2020, p. 832) asseveram que as aspirações da escola socialmente justa podem ser viabilizadas pedagogicamente com os princípios da teoria para o desenvolvimento humano de Davydov sustentado no materialismo histórico e dialético e na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, em que a questão central da pedagogia é a relação entre “educação e desenvolvimento humano”. Nessa ordem, os autores pontuam que na organização das atividades de estudo segundo a teoria desenvolvimental de Davydov as várias formas de interação social professor-alunos e entre alunos estimulam e acionam processos internos de desenvolvimento, visando a formação da personalidade por meio dos conteúdos. Assim, a aprendizagem de conteúdos atinge melhor o desenvolvimento da personalidade quando tem uma relação entre o conteúdo e a motivação do aluno para aprender, o que sugere a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos educandos.

Em face do exposto, ainda que as escolas militares assumam finalidades educativas fundamentadas em ideologias e políticas de ordem conservadora e autoritária, nos próximos itens busca-se compreender se restam (ou não) espaços para que a escola assuma uma função social fundamentada na perspectiva da práxis, analisando quais os posicionamentos apontados nos projetos educativos como possíveis respostas às pretensões de justiça social almejada para a escola.

3. 4 Projeto Alamar e finalidades educativas

Libâneo (2019) explica que as finalidades educativas referem-se às orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar e, é a partir delas que se pode identificar as direções dos sistemas escolares e como seus sentidos aparecem no plano operacional, nas escolas e salas de aula. Em vista disso, nesse tópico são apresentados posicionamentos sobre

as pretensões de justiça social na escola com ênfase nas suas formas de manifestação propriamente pedagógicas.

A hierarquia e a disciplina são primordiais para o Sistema de ensino dos Colégios Militares. A hierarquia militar é cultivada entre os alunos que concorrem a promoções e podem galgar os vários graus na hierarquia escolar. Tais dispositivos são utilizados como recompensa, tanto pela aplicação nos estudos quanto pelo procedimento dos estudantes que pode ser considerado correto (ou não) pelos militares. Desse modo, o sucesso competitivo é difundido nos projetos educativos, motivando os alunos na busca de certa qualidade almejada e no esforço de internalizarem o mérito de se ocupar o melhor lugar.

O “Alamar Legião de Honra” é uma solenidade tradicional das escolas militares do Estado de Goiás, oficializada pelo Comando de Ensino, que normatiza o “Alamar Legião de Honra dos Colégios Militares de Goiás” por meio da portaria número 007- CEPM- 2017²² assemelhando-se ao Sistema de Valorização do Mérito (SVM) dos oficiais do Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) e graduados de carreira do Exército²³. Nos documentos desse modelo de escola é intitulado de “Projeto Alamar” e apresenta como objetivo geral valorizar aqueles que se dedicam mais aos estudos e estimular todos os demais alunos a obter maiores notas ao longo do ano.

O rito ocorre sob a forma de uma cerimônia pública com a finalidade de condecorar os estudantes que se destacaram segundo a portaria no campo intelectual e disciplinar. Para receber a condecoração o aluno precisa obter média geral no bimestre igual ou superior a 9,0 e não pode ter média isolada inferior a 8,0 em nenhuma disciplina, além de estar classificado no comportamento “Ótimo” ou “Excepcional” conforme o Regimento Interno do colégio. O Alamar²⁴ é colocado sob cautela do aluno que atinge tal condição e é devolvido ao final de cada bimestre para reavaliação dos alunos para apurar as médias. Caso não consiga atender aos critérios da condecoração no final do bimestre avaliado não é permitido o uso do alamar no bimestre seguinte.

O evento ocorre após o fim de cada bimestre. Na ocasião, os familiares são convidados para assistir à solenidade e prestigiar os alunos homenageados. Além do alamar, o aluno recebe um certificado assinado pelo comandante do colégio. Nesse evento, geralmente,

²² Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/regimento-interno/>

²³ Disponível em: http://daprom.dgp.eb.mil.br/phocadownload/Caderno_informativo/Caderno-VM---Of-QAO-e-Grad---final.pdf

²⁴ Alamar “Legião de Honra” é composto de cinco cordões, sendo três na cor amarelo canário e dois na cor marrom, confeccionado em polipropileno, arranjado de forma que os dois cordões laterais e o cordão central sejam na cor amarelo canário; devendo ser usado à passadeira do ombro esquerdo, com os cordões soltos em volta do braço. O aluno poderá ostentar esse alamar enquanto permanecer com a média especificada pela escola. Disponível em: <https://www.sniper.com.br/produto/alar-mar-legiao-de-honra-colegio-militar-cepmg/>

também é realizada a entrega de medalhas e da Estatueta "Aluno Nota 10". Segundo o projeto educativo da escola cada medalha possui uma cor e um significado distinto. A condecoração (medalha) de mérito intelectual pode ser concedida por turma, na categoria ouro, aos alunos que obtiverem a maior média geral da sala e nenhuma média isolada abaixo de 8,0. Ao aluno que obtiver a segunda melhor média geral e nenhuma média abaixo de 8,0 recebe a medalha de prata e ao terceiro é concedido a medalha de bronze. O aluno que obtiver todas as médias dez (10,00) é agraciado com uma estatueta. Ao contrário do alamar as medalhas não são devolvidas a cada bimestre, podendo, portanto, serem acumuladas pelo aluno como símbolo de prestígio e poder.

Conforme o exposto, o raciocínio da concepção do capital humano é o de que a educação e o treinamento são criadores da capacidade de trabalho, sendo o investimento uma decisão individual, uma vez que o indivíduo que decide se deve investir (ou não) em seu desempenho ou aproveitamento escolar e, conseqüentemente, obter retornos no futuro. Sob essa perspectiva, o mérito em receber a condecoração depende do investimento e dedicação do aluno em seu capital humano. Contudo, a essência dessa ideologia burguesa mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista, coloca todos os indivíduos em igual posição de competição para o alcance ao local de chegada escamoteando o ponto de partida.

Frigotto (1993) esclarece que a postura metodológica da análise econômica burguesa, centrada em uma visão técnica do real, constitui a concepção da estrutura social como sendo o resultado da construção do comportamento individual. Sendo essa a forma que a ótica burguesa concebe a realidade, ou seja, o modo que os interesses da burguesia a condicionam a entender a gênese do real. Nesse sentido, se todos os indivíduos são livres a desigualdade é culpa do indivíduo; logo, se todos os alunos têm em tese condição de serem condecorados, os que são, é porque se esforçaram mais, sacrificaram o lazer e ganharam seu lugar na hierarquia da escola segundo o critério do mérito.

Ainda segundo as considerações de Frigotto (1993) é possível perceber a necessidade mediata da prática escolar no quadro do trabalho coletivo, no qual o uso socialmente combinado da força de trabalho configura-se em uma tendência de diminuição dos trabalhadores envolvidos diretamente no trabalho produtivo e o aumento das funções de controle, supervisão e administração. Essas funções estão implicadas na extração da mais-valia na qual a escola contribui sob o âmbito do trabalho mental. Sobre essa assertiva, o autor aponta que:

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução

capitalista, mas também nas condições técnicas, administrativas, políticas que permitem ao capital pinçar, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que supervisionam, administram, planejam em nome do capital, dentro da empresa capitalista (FRIGOTTO, 1993, p. 151).

O processo educativo efetua no bojo do modo de produção capitalista nas múltiplas determinações infra e superestruturalmente; portanto, sociedade política e sociedade civil estão em constante relação. Com efeito, a classe hegemônica cria seus intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função. Assim, cabe à escola e, em especial, a militar, selecionar os dirigentes, desde a mais tenra idade para o exercício da função de administrador, condecorando, selecionando e hierarquizando, os alunos “destaques”.

A teoria do capital humano apresenta como função esconder a verdadeira natureza dos fenômenos da sociedade que interessa à classe dominante e ao explicitar suas funções é necessário sair do aparente, da pseudoconcreticidade e chegar às leis que traduzem tais fenômenos. Essa mudança aludiria que a análise revelasse a natureza das relações de produção capitalista. E, ao apresentar a descrição do real como uma análise neutra e objetiva reforça a visão fetichizada do real.

Em detrimento do exposto, as pretensões acerca da educação e da justiça social presentes na escola e no seu projeto educativo aponta para uma educação de resultados, definidas segundo Libâneo (2019) a partir de critérios econômicos expressos em competências de tipo instrumental no qual a escola militar pinça do seu bojo os alunos aptos a ocuparem postos e funções de dirigentes e administradores na garantia e manutenção do sistema capitalista e da ordem burguesa.

3. 5 Projeto JINCOM e finalidades educativas

Os Jogos Internos do Colégio Militar (JINCOM) diz respeito a um campeonato esportivo próprio dos colégios militares do Estado de Goiás, funcionando como uma espécie de olimpíada nas escolas militares. Para dar início ao projeto é realizado uma solenidade de abertura com a presença das autoridades militares e civis. Na ocasião, são escolhidos alguns alunos para realizarem a condução da tocha olímpica e o ato de acender a pira olímpica.

O projeto apresenta como objetivo principal angariar alimentos para as famílias carentes sob a justificativa de ajudar o próximo. Quanto aos seus objetivos específicos são apresentadas as habilidades a serem sistematizadas pelo professor com vista a desenvolver no

aluno a compreensão acerca da cidadania, da solidariedade local, autoajuda, ajuda mútua e respeito às diferenças.

Em sua metodologia são descritas as etapas dos jogos e de como ocorre a arrecadação dos alimentos, sendo esses recolhidos pelos alunos em sua comunidade. Segundo o documento, cada turma da escola tem o seu padrinho/professor, que organiza a turma, devidamente uniformizada, para as disputas das modalidades esportivas nas competições de atletismo, arremesso de peso, vôlei de areia, voleibol misto, handebol, futsal, queimada, xadrez e tênis de mesa. O professor e o chefe de turma²⁵ são os responsáveis por acompanhar, recolher e registrar a quantidade de alimentos recolhidos por cada aluno da sala.

É também estabelecido uma meta para a arrecadação de alimentos. Desse modo, no ano de 2019 ficou determinado que seriam arrecadados, no mínimo, 07 (sete) toneladas para culminância de encerramento do projeto. Em vista disso, o documento evidencia a imprescindibilidade do envolvimento dos alunos, dos docentes, dos servidores administrativos civis e militares do colégio. No final do evento, somam-se os pontos esportivos e os pontos da arrecadação de alimentos e define-se, então, a turma campeã do JINCOM no ensino fundamental e no ensino médio. Após o resultado final, os alimentos arrecadados são distribuídos para as famílias carentes previamente escolhidas que comparecem à escola em outro evento para receberem as doações.

As ações filantrópicas desenvolvidas pelos alunos do CPMG e descritas na ideia da “ajuda” ao próximo e no “respeito”, apesar de se apresentarem de modo aparentemente generoso, implicam certa essencialidade cultural, no qual, as diferenças sociais são vistas como algo posto, já definido, natural, restando apenas “respeitá-las, ajudá-las”. Além disso, não desconsiderando a importância das ações filantrópicas, não há menção no documento aludido de uma ação que tenha como finalidade levar o aluno a apreender o surgimento, as causas e as formas de perpetuação das desigualdades sociais, ou seja, não busca a justiça social.

Para estabelecer uma relação harmônica entre os interesses da burguesia aliada à assessoria técnico burocrática que permitem o Estado desenvolver sua ação, a escola militar, busca o apoio não somente da classe média como também das classes menos favorecidas. Face às suas concepções de ajuda às famílias carentes, em uma política de alianças, entre as diversas classes, sobrepõem o estabelecimento de um nível de harmonia entre os interesses antagônicos. Sobre essa assertiva, Libâneo esclarece que:

²⁵ O chefe de turma é o aluno escolhido pelos militares, para ser o responsável pela turma na ausência do professor ou do militar, bem como para executar as atribuições que lhe forem ordenadas.

No contexto de disputas ideológicas no terreno das finalidades educativas, a hegemonia do modelo liberal impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho disciplinada associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo (LIBÂNEO, 2016, p. 23).

Desse modo, o projeto educativo referido assinala a busca da conciliação da segurança do capital à segurança nacional. Sendo a segurança aqui concebida como campo de ações que garantam a consecução do projeto de desenvolvimento do capitalismo. Rodrigues (1987) afirma que foi a partir de 1930 que o Estado, por meio dos setores estatais, elaborou sua doutrina de segurança, consolidada no período após 1964, período demarcado pelo aparecimento de confrontos e fortalecimento das camadas populares e conseqüentemente uma ameaça à ordem, ou seja, aos interesses da burguesia.

Portanto, a ordem social almejada é a que possibilita a manutenção das condições de exploração sem nenhum tipo de contestação ou ameaça à segurança do capital. Nesse sentido, cabe ao Estado e à escola inserida em seu projeto, administrar as necessidades das classes subalternas por motivo de garantia da implementação do sistema capitalista.

Em face do exposto, a educação que opera tanto na acumulação do capital, quanto na formação da consciência e no desenvolvimento dos dirigentes, assume um importante papel no Estado, no decorrer do desenvolvimento capitalista, sendo a segurança o cimento dessa ideia de desenvolvimento. Será em função do desenvolvimento econômico que todos os atos do Estado se orientarão na busca da promoção da harmonia e do o bem-estar geral da sociedade. A segurança é, assim, compreendida como o campo das iniciativas que garantam a consecução do projeto de desenvolvimento. A repressão constitui-se uma face da segurança, a outra é a dimensão social; ambas buscam a segurança do Estado e do capital.

A administração pública gerencial orientada pela participação crescente do trabalho voluntário como alternativas para o Estado-providência e para a administração burocrática se apresenta segundo Chauí (1999, p.10) pela “terceira via” que tem como conjectura básica a harmonia essencial entre o capitalismo e a democracia, pois ambos estão fundamentados na prática da competição e desprezam a busca covarde da segurança a qualquer custo. Segundo a autora, a terceira via pode ser caracterizada em diferentes instâncias, sendo uma delas a do estado do Bem-Estar Social cuja principal estratégia consiste na reforma e reorientação do investimento social do Estado, calcado no equilíbrio entre risco, segurança e responsabilidade (individual e coletiva) tendo como eixo estruturante o seguinte princípio: "Investir em capital humano e não pagar diretamente os benefícios".

Nessa ordem a educação age nos níveis das consciências dos membros da sociedade e, no caso específico da escola militar, o projeto filantrópico é transmutado na ideologia da sociedade do bem-estar social. Assim, ao lado do fortalecimento dos aparelhos repressivos, o colégio militar desenvolve ações sociais com o objetivo de manter a escola livre das tensões e ou possíveis crises que possam emergir em virtude dos interesses opostos das facções das classes, dissimulando o interesse do Estado, guardião e representante das classes dominantes.

Para Libâneo e Silva (2019) a escola concebida como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política visa a formação de atitudes e valores para contenção de conflitos sociais. Nessa lógica, o indivíduo é apreendido como fator de produção econômica, dissociado de suas condições sociais, culturais e materiais de vida, numa ótica reducionista de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intitulada - Concepções de finalidades educativas escolares que fundamentam o projeto político pedagógico e disciplinar no colégio da polícia militar - se desenvolveu com o propósito de investigar, através de uma questão problema, como e em que dimensão as finalidades educativas que orientam as Políticas Educacionais brasileiras influenciam na construção do Projeto Pedagógico e Disciplinar dos Colégios Militares e como estas repercutem na organização escolar e nos projetos educativos desenvolvidos na escola? Para tanto, os objetivos específicos concentraram em investigar o processo ideológico,

histórico e político do surgimento e expansão dos colégios militares no Brasil e no estado de Goiás; identificar e analisar as diferentes concepções e significados de finalidades educativas escolares e como estas repercutem na elaboração do documento oficial do Comando de Ensino da polícia militar - Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico; identificar e analisar os impactos das concepções de finalidades educativas que orientam a proposta pedagógica e disciplinar do colégio militar e suas repercussões na organização da escola e no desenvolvimento dos seus projetos educativos.

Sendo assim, o objeto de pesquisa se constituiu em torno de três questionamentos em que procurou analisar quais os sustentáculos ideológicos da violência estruturalmente organizada pelo Estado enquanto sistema de ideias fundantes e mantenedora do autoritarismo? Quais as concepções de finalidades educativas que fundamentam os documentos de criação e expansão dos colégios militares do estado de Goiás? E, por fim, ainda que as escolas militares assumam finalidades educativas fundamentadas em ideologias e políticas de ordem conservadora e autoritária, restam espaços para que a escola assuma uma função social pautada na perspectiva da práxis por meio de seus projetos educativos?

Para isso, visando elucidar e explicar o objeto dessa pesquisa buscou-se analisar as bases teóricas os suportes ideológicos da violência estruturalmente organizada pelo Estado enquanto sistema de ideias fundantes e mantenedora do autoritarismo. Para tanto, realizou-se uma abordagem do contexto histórico ideológico e político de criação e expansão das escolas militares no Brasil e no estado de Goiás, identificando as concepções das finalidades educativas que fundamentam os seus documentos. Por fim, buscou a apreensão dos impactos das concepções das finalidades educativas na organização da escola à luz das categorias do pensamento de Libâneo (2019) sustentado pela concepção da sociedade burguesa das relações de produção.

A pesquisa evidenciou que o passado escravocrata, com o espectro do colonialismo e da forte estrutura de mandonismo e do patriarcalismo, reaparece, de maneira ainda mais incisiva, sob a forma de novos governos autoritários e que estes usam dos espaços escolares, para atender a fins específicos determinados pelas políticas internacionais fundamentadas em princípios neoliberais. No campo de disputas da função da escola, distintos grupos encontraram respaldo no campo político, demandando uma política educacional de acordo com seus desígnios. O repasse da gestão das escolas civis aos militares acedeu-se e materializou sob a forma de políticas públicas ressignificando o papel do Estado, da escola e da polícia militar.

No caso de Goiás a transferência do maior quantitativo de escolas para os militares se deu na gestão de Marconi Perillo sob a justificativa da militarização servir como “um remédio” necessário aos sindicalistas que reivindicassem seus direitos, ou seja, submeteu os professores ao rigor disciplinar peculiar da PM, para os quais a disciplina e a obediência são obrigatórias. Conforme mostrou a pesquisa, a sociedade que se organiza e expõe os conflitos e contradições é percebida pelo governo como perigosa para o Estado, que usa da ideologia e coloca a classe como uma ameaça ou perigo para a sociedade.

Salientou-se por meio desta pesquisa que o autoritarismo pôde ser percebido nas escolas brasileiras ao longo da constituição do ideário educativo do país em diversas ocasiões e períodos: no governo de Getúlio Vargas, que segundo Schwarcz (2019, p. 113) assim como Adolf Hitler, também recorreu aos estádios, “convertendo-os em novos e destacados locais de patriotismo, onde estudantes desfilavam carregando a foto do presidente, animados ao som do hino nacional”; no período da ditadura militar, quando, por meio de decretos e atos institucionais foram definidas infrações disciplinares praticadas por professores e alunos; e, ainda, nos dias atuais, com a crescente implantação dos colégios militares que, dispendo de leis, resoluções e projetos garantem a legitimidade de suas ações nas manifestações de autoritarismo e poder e na subsunção do trabalho docente ao militar.

Não obstante, averiguou-se que o legado do positivismo no Brasil, que atuava no Exército, encontrou nas escolas militares a oportunidade de reverberação de práticas de ensino que seguem o mesmo padrão do exército que foram criadas para enfrentar a infiltração comunista por meio do ensino da Moral e do Civismo, com objetivo de manter alunos e professores disciplinados e assim conservar a ordem vigente.

Quanto às concepções de finalidades educativas que fundamentam os documentos de criação e expansão dos colégios militares do estado de Goiás a pesquisa mostrou por meio dos estudos de Libâneo (2016) que a discussão sobre as políticas públicas não pode ser separada da questão das finalidades e objetivos da educação escolar. Isto porque sua definição antecede e norteia decisões sobre as políticas educacionais que, por sua vez, estabelecem referências para formulação de critérios de qualidade da educação. Nesse sentido, ao investigar e analisar as finalidades educativas e seu impacto no Regimento Interno das escolas militares de Goiás e no Projeto Político Pedagógico identificou-se que a pedagogia tradicional com forte peso do conservadorismo foi a concepção de educação que mais se materializou, apresentando como finalidade a preparação intelectual e moral dos alunos com ênfase aos valores tradicionais na busca pela reconstrução do compromisso com o “civismo” e “cidadania” e com as “virtudes

tradicionais" tais como a solidariedade local, autoajuda, ajuda mútua e o respeito às diferenças.

Nessa ordem, as diferenças sociais no projeto Alamar são transmutadas em diferenças de desempenho, levando o aluno acreditar que o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Essa legitimidade é fundamental para o projeto de dominação burguesa que necessita da ideologia do progresso e da igualdade de oportunidades para efetivar a crença de que todos têm as mesmas oportunidades nesta sociedade. No entanto, essas relações possuem uma aparência fetichista cuja objetividade oculta a essência das formas sociais de organização entre homens e entre classes.

Quanto ao projeto JINCOM, observou-se que assinala a busca da conciliação da segurança do capital à segurança nacional para a manutenção de uma determinada ordem social ambicionada, ou seja, a que possibilita a manutenção das condições de exploração sem nenhum tipo de contestação ou ameaça à segurança do capital.

Os resultados obtidos permitiram também compreender a relação entre autoritarismo e finalidades educativas do colégio militar na análise dos documentos aludidos. Constatou-se que as estruturas autoritárias continuam a reforçar a dualidade de ensino oferecida ao povo e à elite, uma vez que esse modelo nega aos pobres o acesso e permanência nas escolas militares, tanto pela obrigatoriedade do uniforme como pela exigência da contribuição da mensalidade, que retira da escola que é pública o caráter de gratuidade, ainda que essa obrigatoriedade ocorra de forma disfarçada e com determinada pressão aos alunos e pais para cumprirem as tais exigências.

Observou-se com intensidade a linha de força securitária nos documentos analisados, no qual alunos e professores encontram-se sujeitados a “sanções disciplinares” caso não cumpram, nem diga concorde, com o que é estabelecido no regimento disciplinar. Conforme salientou como a sociedade brasileira é estruturada segundo o modelo da família patriarcal, donde a hierarquia jamais é questionada, o autoritarismo da e na família se propaga para a escola e é aceito como uma ordem natural, operando o princípio liberal da igualdade formal.

Conforme exposto a concepção da pedagogia tradicional com forte peso do conservadorismo sob a forma de controle da conduta dos alunos é a mais presente no Regimento Interno do colégio militar, todavia no PPP avulta a visão neoliberal expressa em competências de tipo instrumental com ênfase nos testes padronizados e formação de atitudes e valores para contenção de conflitos sociais. Ou seja, ambiciona-se a formação de um determinado tipo de aluno educado para a sociabilidade, para o convívio pacífico, negando a validade do conhecimento científico historicamente produzido.

Na análise dos projetos educativos desenvolvidos na escola não foram encontrados evidências das dimensões política no que se refere à participação de toda a sociedade (estudantes, pais, docentes e a comunidade que circunda a escola) na construção coletiva das tomadas de decisão e no exercício dos direitos e deveres e da dimensão técnica do ensino, que diz respeito ao princípio de respeito e solidariedade, articuladas com uma totalidade, que pronuncie o conhecimento científico com os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, não há espaço para a abordagem pedagógica na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano da diversidade sociocultural numa concepção de escola socialmente justa, o que impossibilita a ampliação das potencialidades humanas, os meios cognitivos e afetivos para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social.

Embora a elaboração mítica estabeleceu uma ligação do presente com o passado e a origem, conforme explica Schwarcz (2019) a emergência da onda de governos conservadores, que inundaram a política contemporânea, não se limitou a retornar ao passado, mas mantiveram a opressão e exploração do presente, reativando formas que já pareciam ultrapassadas. Desse modo, diferentes momentos de intervenção autoritária no Brasil foram e continuam sendo justificadas em nome da produtividade do capital e da segurança nacional (leia-se: segurança do capital).

Por fim, um outro questionamento levantado nessa pesquisa se deu em torno das finalidades educativas assumidas pelas escolas militares as quais são fundamentadas em ideologias e políticas de ordem conservadora e autoritária e, assim sendo, restam espaços para que a escola assuma uma função social pautada na perspectiva da práxis por meio de seus projetos educativos?

Durante a pesquisa verificou-se que o fazer pedagógico encontra-se centrado em uma educação de resultados definida a partir de critérios econômicos expressos em competências de tipo instrumental avaliados por testes padronizados, em conjunto com as aspirações de aparelhamento da força de trabalho disciplinada associadas à obtenção de rudimentos de cidadania, limitando assim a apreensão histórica do trabalho educativo, pois a ação educativa desprovida da consciência da contradição do real, da apreensão do sentido da reflexão na ação e de um consistente aporte teórico, significa um recuo da teoria. Contraopondo-se a essa lógica, Gramsci (2001, p. 43) assevera que é na “atividade teórico-prática” que o homem se “liberta de toda magia ou bruxaria”, a indissociabilidade da unidade promove o “desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir”. Portanto, o processo da crítica em relação aos seus diversos níveis de consciência anteriores,

ciente de sua historicidade é o procedimento de construção de uma “concepção do mundo criticamente coerente”. Nesse sentido, não restam espaços para que a escola assuma uma função social pautada na perspectiva da práxis por meio de seus projetos, uma vez que estão ausentes as dimensões técnica, estética, ética e política do ensino, segundo as considerações de Rios (2001), articulado com a compreensão da totalidade como concepção epistemológica central na análise do real, impossibilitando uma intervenção rigorosa na totalidade social a partir da qual a transformação da sociedade configura-se como uma possibilidade real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada - evangélicos e conservadorismo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, e175001, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=pt&nrm=iso . acessos em 30 jan.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, Michael W. "**Endireitar**" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jul. 2002.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. 2011

BAPTISTA, M. G. A. **Práxis e educação em Gramsci**. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 181-203, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635530>. Acesso em: 25/02/2020.

BELLE, H. B. M. **Escola de Civismo e Cidadania**: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.O.U., a CXXXIV, n. 248, 23.12.96, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da defesa exército brasileiro comando de operações terrestres. **Manual de Campanha. Ordem Unida**. 4º ed. PORTARIA Nº 224-COTER, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/EDGAR/Downloads/EB70-MC-10.308%20%E2%80%93%20Ordem%20Unida,%204%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o,%202019%20-.pdf> Acesso em: 01/05/2020.

CHAUI, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149–161, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574>. Acesso em: 1 maio. 2021.

CHAUI, Marilena de Souza. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. [S.l.: s.n.], 2000.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.** vol. 42 no.1 São Paulo jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 20/01/2021.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CHAUI, M. Fantasia da terceira via. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 dez. 1999. Caderno Mais, p. 7-10. Disponível em: www.uol.com.br/arquivosdafolha. Acesso em: 02/07/2021.

CORREIA, W. **O que é conservadorismo em educação**. In: II Encontro de São Lázaro de Filosofia da FFCH da UFBA, 2011, Salvador, BA. Anais do II Encontro de São Lázaro. Salvador, BA: FFCH UFBA, 2011. v. 1. p. 0-12.

CUNHA, L. A. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. CEDES, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr-jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 dez de 2020.

DELORS, j. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG:UNESCO. 1998

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender A Aprender”**. Crítica às Apropriações Neoliberais e PósModernas da Teoria Vigotskiana - 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea) Capítulo um. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf> Acesso em: 21/07/2020

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14.01.2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 1993. 4ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GOIÁS. **Lei N. 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm. Acesso em 19 de novembro de 2020

GOIÁS. **Lei Nº 8.125 de 18 junho de 1976**. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm. Acesso em 11 de novembro de 2020

GOMES, Luiz Eduardo. Professora critica militarização de escolas em Goiás: "Lixo tóxico". **Revista Uma Visão Popular do Brasil e do Mundo**. 18/03/2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/18/professora-fala-sobre-militarizacao-de-escolas-em-goias> Acesso em 10 de novembro de 2020

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. v. 1**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. v. 2**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. v. 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Edição Carlos Nelson Coutinho.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. **XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, Julho de 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_-Paula_2017\(1\).pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_-Paula_2017(1).pdf). Acesso em 12 de janeiro de 2021

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro** – Edição 3 – Artigo 03. ISSN 1516-6333, 1999.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un‘objet hautement problématique. In: **Bulletín n. 4**, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F.. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016.

LENOIR, Y. Finalités et objectifs de l’éducation e action dessa organismes internationaux au Brésil. IN: Lenoir, Y. Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. et Tupin, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques** (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1), 2012.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa; v.46 n.159 p. 38-62 jan./mar. 2016

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Tradução: João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2011

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260 p.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILAGRE, Gessica Filgueiras. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: A questão da qualidade de ensino**. 2017. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

NOGUEIRA, J. G. **Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. Fonte: Dissertação apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2014. Retirado de <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2266>. Acesso em 09 de novembro de 2020

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar**. 2019. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. 211 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBANEO, Jose Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBANEO, Jose Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ed. Goiania: Editora Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 09-361.7

PIANA, Maria Cristina. As Políticas Educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social**

no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 57-83, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em 12 de outubro de 2020

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS. Comando de Ensino Policial Militar Colégio da Polícia Militar do Estado De Goiás. **Regimento Escolar**. 2019. Disponível em: <https://www.cepmgcesartoledo.com.br/regulamentos/> Acesso em: 17/02/2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Comando de Ensino Policial Militar Colégio da Polícia Militar do Estado De Goiás. 2019.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260 p.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e Ensinar** - por uma docência da melhor qualidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes. 1994.

ROTA JÚNIOR, C. **Educação e Mobilidade Social: um estudo sobre a legislação educacional brasileira**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 38, p. 169-184, 2013.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. [131 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, [Goiânia - GO]. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados. 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.112. Acesso em 11 de novembro de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 294 p.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. **Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar**. Currículo sem fronteiras, v. 19, p. 868-392, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

SILVA, João Carlos da. Utopia Positivista e Instrução Pública no Brasil: Alguns Apontamentos. *Revista Varia Scientia*. v. 05, n. 09, p. 79-88. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/50-154-1-PB.pdf Acesso em: 30/10/2020.

SILVA, Sirismar Fernandes. **Hierarquia e Disciplina no Colégio da Polícia Militar**. Estudo de Caso do Cpmg Dr. César Toledo. In: *Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*, VOL. 2, N° 1, 2009.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás IN: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (ors). **Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

TORRES, João Camillo de Oliveira. **O Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1957.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.** [online]. vol. 28, n.101, pp.1287-1302. ISSN 1678-4626. 2007.

ANEXO I: Portaria Alamar Legião de honra



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA MILITAR
COMANDO DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR



PORTARIA Nº 007/CEPM/2017

Normatiza o “Alamar Legião de Honra” nos Colégios da Polícia Militar de Goiás.

O CORONEL PM COMANDANTE DE ENSINO POLICIAL MILITAR (CEPM) de acordo com o inciso XIII do artigo 4º do Regimento Interno do CEPM e de acordo com a Portaria nº 009219 do Comandante Geral da PMGO e...

Considerando a importância de estabelecer parâmetros para concessão do “Alamar Legião de Honra” no âmbito das Unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMGs), visando um alinhamento de ações e buscando criar mecanismos de incentivo e de reconhecimento aos discentes que se destacarem intelectualmente e no campo disciplinar,

RESOLVE:

Art. 1º Uniformizar a concessão do “Alamar Legião de Honra” nos CPMGs, destinado a enaltecer os (as) alunos (as) que se destacarem no aspecto disciplinar e intelectual durante o ano letivo.

Art. 2º São critérios indispensáveis para a concessão da referida condecoração:

- I. obter **média geral** no bimestre **igual** ou **superior** a 9,0 (nove);
- II. o discente, para receber a referida condecoração, não poderá ter média isolada inferior a **8,0 (oito)** em nenhuma disciplina;
- III. estar classificado no comportamento “Ótimo” ou “Excepcional”.

Art. 3º O “Alamar Legião de Honra”, será composto de cinco cordões, sendo três na cor amarelo canário e dois na cor marrom, confeccionado em polipropileno.

Parágrafo único: O alamar será arranjado de forma que os dois cordões laterais e o cordão central sejam na cor amarelo canário.

Art. 4º O **Alamar Legião de Honra** será acautelado ao aluno (a) agraciado(a) devendo ser devolvido ao CPMG ao final do bimestre ou quando deixar de atender algum dos requisitos para sua concessão.

Art. 5º Ao final de cada bimestre, depois de apuradas as médias, o Comandante e Diretor do CPMG deverá, em solenidade própria e com a ênfase que o ato merece, providenciar a entrega do alamar.

Parágrafo único. Na semana anterior à divulgação das médias bimestrais a Divisão Disciplinar deverá recolher os alamares acautelados anteriormente distribuídos, para reavaliação dos discentes quanto aos critérios previsto no art. 2º; além de promover detalhado controle para que alunos não usem a referida comenda sem alcançarem os requisitos previstos nesta norma.

Art. 6º O “**Alamar Legião de Honra**” poderá ser utilizado pelo (a) aluno (a) que a ele fizer jus quando do uso do 1º, 2º, 3º ou 6º uniformes, durante todas as atividades escolares.

Parágrafo único. Nos termos deste artigo o alamar deverá ser usado preso à passadeira do ombro esquerdo, com os cordões soltos em volta do braço.

Art. 7º Juntamente com o Alamar, o (a) aluno (a) receberá um certificado (em papel vergê na cor creme ou similar) assinado pelo Comandante e Diretor do CPMG, o qual destacará o mérito alcançado pelo (a) discente, conforme Anexo I desta Portaria.

Art. 8º Esta norma deverá ser amplamente divulgada pelos Comandantes e Diretores dos CPMGs e deverá ser aplicada a partir do 3º bimestre do ano de 2017.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação em DOEPM.

Gabinete do CEPM em Goiânia-GO, 05 de junho de 2017.



ANÉSIO BARBOSA DA CRUZ JÚNIOR – CORONEL PM
Comandante de Ensino Policial Militar



ANEXO II: Portaria Medalha Mérito intelectual

Secretaria da Segurança Pública/Secretaria da Educação
 Polícia Militar do Estado de Goiás
 Comando de Ensino
 GABINETE DO COMANDO



Portaria nº. 001/2019 – GAB. CMDO

O Ten Cel QOPM _____,
 Comandante e Diretor do Colégio da Polícia
 Militar de Goiás Unidade _____,
 conforme Portaria nº 0376/99 – CG, e no uso
 de suas atribuições legais e regulamentares,

RESOLVE:

Conceder a **Medalha de Mérito Intelectual**, nos níveis **Ouro, Prata e Bronze**, aos alunos que ocuparam em suas turmas os primeiros, segundos e terceiros lugares, respectivamente; e o **Alamar Legião de Honra** aos alunos que obtiverem média geral no 4º bimestre de 2019, a partir de **9,0 (nove) pontos na média geral**, a saber

ENSINO FUNDAMENTAL

NOME	ANO TURMA	MÉDIA	CONDECORAÇÃO
------	-----------	-------	--------------

ENSINO MÉDIO

NOME	ANO TURMA	MÉDIA	CONDECORAÇÃO
------	-----------	-------	--------------

ANEXO III: Projeto JINCOM

Secretaria da Segurança Pública/Secretaria da Educação
Polícia Militar do Estado de Goiás
Comando de Ensino
GABINETE DO COMANDO



ESTADO DE GOIÁS

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

PROJETO JINCOM

2019

JUSTIFICATIVA

O JINCOM é o campeonato esportivo próprio dos colégios militares do Estado de Goiás, se destacando por ser a oportunidade de revelar atletas, além de ser o momento mais esperado do ano pelos alunos, pois cada sala se torna uma delegação, devidamente uniformizada. Ademais, se torna uma grande confraternização.

Carinhosamente apelidado como Olimpíadas do CPMG o JINCOM fornece aos alunos os ensinamentos inerentes ao esporte cominado com a diversão e ajuda ao próximo. O JINCOM (Jogos Internos do Colégio Militar) é uma grande festa esportiva, toda colorida e com muita vibração! Os jogos são realizados anualmente. Dessa forma, o colégio concentra-se, na grandeza do esporte como fator que complementa a educação dos alunos nos aspectos relacionados à cidadania, pois além da prática esportiva, os alunos arrecadam alimentos para serem doados as famílias carentes da cidade e da própria escola.

O JINCOM acontece no mês de abril com a abertura oficial do evento na quadra do CEPMG, com a condução da tocha olímpica e o ato de acender a pira olímpica, ocasião de cerimonial de rara beleza e presença de autoridades e segmentos da comunidade. Toda a escola participa do evento, tendo cada turma o seu padrinho/professor, responsável juntamente com o chefe de turma em acompanhar, recolher e registrar a quantidade de alimentos recolhidas por cada aluno da sala.

Na ocasião de JINCOM, cada sala veste uma cor de camiseta diferente, padronizada para cada turma. E, no final soma-se os pontos esportivos e os pontos da arrecadação de alimentos, e define-se então o campeão do JINCOM no ensino fundamental e no ensino médio.

O projeto tem como meta a arrecadação de, no mínimo, 07 (sete) toneladas de alimentos para esse ano de 2019. Em vista disso, é imprescindível o envolvimento dos alunos, dos docentes, dos servidores administrativos civis e militares do colégio na realização do projeto.

OBJETIVO GERAL

Trabalhar aspectos ligados à cidadania, dentre os quais a solidariedade, a responsabilidade social e o amor ao próximo, por meio das atividades esportivas e da campanha de arrecadação de alimentos não perecíveis a fim de serem doados às famílias carentes e entidades filantrópicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Arrecadar alimentos para as famílias carentes;

Fornecer aos alunos os ensinamentos inerentes ao esporte cominado com a diversão e ajuda ao próximo em um clima de alegria, harmonia e disciplina;

Desenvolver no aluno a compreensão acerca da cidadania, da solidariedade local, autoajuda, ajuda mútua e respeito às diferenças;

Relevar nossos atletas;

Promover uma grande confraternização;

METODOLOGIA

Fase 01: abertura dos jogos e realização da solenidade na quadra poliesportiva do Colégio Militar.

Fase 02: acompanhamento dos alunos_ pelo professor padrinho, devidamente uniformizados, para as disputas das modalidades esportivas nas competições de atletismo, arremesso de peso, vôlei de areia, voleibol misto, handebol, futsal, queimada, xadrez e tênis de mesa.

Obs.: Cabe ao professor e ao chefe de turma acompanhar, recolher e registrar a quantidade de alimentos recolhidas por cada aluno da sala.

Realização dos jogos e arrecadação de alimentos;

Fase 03: encerramento dos jogos e culminância com a entrega da premiação e participação de lideranças de entidades assistenciais, no momento em que os alimentos são repassados.

RECURSOS DIDÁTICOS

Bola de borracha média; bolas de futsal; bolas de handebol feminino; bolas de voleibol; bombas com bico para encher bolas; troféus; medalhas e etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAOLIO, J. **Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

GARGANTA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, 1998.

ANEXO IV: Solenidade de Entrega do Alamar

Disponível em:

<https://www.facebook.com/cepmgja/photos/pcb.2036961826431839/2036961659765189/?type=3&theater>

ANEXO V: Projeto JINCOM



Disponível em: <https://www.oestegoiano.com.br/noticias/educacao/colégio-contribui-com-23-toneladas-de-alimentos-para-assistir-familias>