

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES:
uma análise a partir da Escola Liceu
Mestre Raimundo Cardoso



MICHELLE COSTA TAPAJÓS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM
EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA



MICHELLE COSTA TAPAJÓS

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: uma análise a partir da Escola Liceu
Mestre Raimundo Cardoso

BELÉM
2023

MICHELLE COSTA TAPAJÓS

**ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: uma análise a partir da Escola Liceu
Mestre Raimundo Cardoso**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

BELÉM
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

T172e Tapajós, Michelle Costa.

Escolas cívico-militares: uma análise a partir da Escola
Liceu Mestre Raimundo Cardoso / Michelle Costa Tapajós.
— 2023.

123 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da
Escola Básica, Belém, 2023.

1. Escola Cívico-Militar. 2. Escola Liceu Mestre
Raimundo Cardoso. 3. Militarização de escolas
públicas. I. Título.

CDD 379.81

MICHELLE COSTA TAPAJÓS

**ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: uma análise a partir da Escola Liceu
Mestre Raimundo Cardoso**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de Avaliação: _____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
(Orientador – UFPA/NEB/PPEB)

Prof.^a Dra. Clarice Nascimento de Melo
(Membro Interno – UFPA/NEB/PPEB)

Prof. Dr. José Augusto Carvalho de Araújo
(Membro Externo – UEPA/PPGCA)

BELÉM
2023

A todos os filhos e filhas de trabalhadores que, assim como eu, provindos da Escola Básica Pública e inseridos em um sistema extremamente desigual, não desistiram de seus sonhos em busca de conhecimentos e emancipação. Sejam resistência!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela minha vida e por todas as oportunidades que me concedeu até aqui, me dando fé para nunca desistir de alcançar meus sonhos, apesar de todos os desafios de minha existência e todos os dias em que pensei em desistir. Muitas conquistas ainda estão por vir!

Agradeço a minha querida e amável avó materna, Dona Mariazinha, uma excelente costureira e cozinheira, por ter me criado com muito amor e carinho, me ensinando que nunca devemos desistir de nossos sonhos e que os estudos são nossa porta para a transformação. Essa mulher guerreira criou quatro filhos e dois netos com muito suor através de seu trabalho como costureira.

Agradeço a todos os professores que passaram pelo caminho de minha formação em escolas e universidade públicas, no qual me ensinaram muito e me inspiraram a seguir à docência como profissão.

Agradeço ao meu amado esposo, Elinaldo, por sempre me apoiar em minhas decisões e anseios, pela parceria, paciência e amor que me dedica.

Agradeço aos meus amados filhos, Amanda, Ana Clara e Arthur, pelo amor incondicional que me dedicam e pela compreensão em tantos momentos que não pude dar a atenção que mereciam. São minha força e inspiração para viver!

Agradeço a todos os meus familiares que, apesar da distância física, sempre me deram palavras de incentivo, ao qual me apego nos momentos de incertezas.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. José Bittencourt, pela oportunidade que me concedeu e pelos ensinamentos sobre o ofício de ser pesquisador acadêmico. Sempre com muito respeito e atenção, me proporcionou o aprendizado necessário para o caminhar na construção dessa pesquisa. A Educação Ambiental crítica seguirá em meu caminho e jamais me esquecerei de todos os aprendizados!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia - GEPEDA/NEB/UFPa pelo acolhimento e debates tão importantes nessa trajetória, em especial as minhas queridas Aquila Mescouto, Dilcéia Rodrigues, Karen Clarindo, Mhirlla Costa, Gleice Silva, Adriane Lima e Glaice Nascimento pela parceria ao longo do curso, pelos debates e pelas sugestões no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belém pela concessão de licença curso, o que me proporcionou ter tempo para dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa. Também, à

Fundação Escola Bosque, a compreensão e o atendimento das necessidades quanto ao ajuste de meus horários laborais durante o desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas.

Agradeço aos professores Dr. José Augusto Carvalho de Araújo (UEPA/PPGCA) e Dra. Clarice Nascimento de Melo (UFPA/NEB/PPEB) por aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa, contribuindo imensamente para o seu andamento e a sua conclusão.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB por nos proporcionar tantas aprendizagens, a partir de uma abordagem crítica, pensar a Educação e a Escola Básica como local possível de transformações e empoderamento dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Em especial aos professores no qual tive a oportunidade de conviver durante meu percurso, Dra. Maria José Aviz do Rosário, Dr. Renato Pinheiro da Costa, Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Dra. Emina Marcia Nery dos Santos, Dr. João Paulo da Conceição Alves e Dr. Egídio Martins.

Agradeço ao PPEB por oportunizar formação acadêmica em área tão importante para o desenvolvimento educacional de nosso país, que é a Educação Básica. Também, à Universidade Federal do Pará que possibilitou a oferta deste programa através do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto as Escolas Cívico-Militares implantadas pelo governo de Jair Bolsonaro (PL) através da institucionalização do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares - Pecim, pelo Decreto nº. 10.004/2019. Este estudo apresenta como objetivo geral analisar as alterações ocorridas no ensino e na rotina dessas escolas que, ao serem incluídas neste programa, passam a adotar normas e condutas militares, além de militares em seu cotidiano. Perante esse cenário no qual a educação pública brasileira se insere, surgiram os seguintes questionamentos que mobilizaram o desenvolvimento desta pesquisa: de que maneira se dá o processo de implantação do Pecim nas escolas? Qual(ais) a(s) justificativa(s) apresentadas à comunidade escolar para efetivar tal transformação? Quais as alterações na rotina escolar ocasionadas pela gestão compartilhada do modelo implementado? Para tanto, além de levantamento bibliográfico e documental, optou-se por realizar pesquisa de campo, focalizando a experiência vivenciada pela Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso, escola pública vinculada à rede municipal de ensino de Belém, Pará, onde o programa vigorou nos anos de 2020 e 2021. O desenvolvimento deste estudo se enquadra numa abordagem qualitativa com a utilização das técnicas de entrevista semiestruturada e análise documental para a produção dos dados. Foram entrevistados professores e coordenadores da escola pesquisada e analisados os documentos norteadores da política nacional de militarização das escolas públicas. O referencial teórico utilizado para embasar a discussão empreendida se aportou em Saviani (2021; 2020), Mendonça (2020; 2019), Alves e Toshi (2019), Silva (2021), Martins (2019), Lacerda (2019), Barroco (2022; 2011), Harvey (2014), Santos (2020), Rocha (2021) entre outros. Os resultados obtidos apontam que a transformação de escolas públicas em escolas cívico-militares, através da implantação do Pecim, altera o ensino e o ambiente escolar desses espaços a partir da adoção de rotinas, normas militares e dos próprios militares que passam a atuar nessas instituições escolares. Essas interferências causam tensões nesses espaços, como pode se constatar na experiência da escola investigada, quanto a forma de tratamento empreendida pelos militares aos alunos(as) e servidores civis e quanto as divergências entre os princípios que embasam a educação pública brasileira e os princípios militares. Essas escolas se configuram em espaços autoritários que se distanciam de uma educação pautada pelo diálogo e atuam na modelagem de comportamentos, atendendo aos interesses das classes dominantes para a formação de sujeitos despolitizados.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso. Militarização de escolas públicas.

CIVIC-MILITARY SCHOOLS: an analysis from the Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso

ABSTRACT

This dissertation has as its object the Civic-Military Schools implemented by the government of Jair Bolsonaro (PL) through the institutionalization of the National Program of Civic-Military Schools – Pecim, by Decree N°. 10.004/2019. The general objective of this study is to analyze the changes that occur in the teaching and routine of these schools that, when they are included in this program, start to adopt military norms, and conducts in their daily lives. Facing this scenario in which Brazilian public education is inserted, the following questions emerged that mobilized the development of this research: how does the process of implementing Pecim in schools take place? What is the justification(s) presented to the school community for such a transformation? What are the changes in the school caused by the shared management of the implemented model? To respond to these questions, in addition to bibliographic and documentary research, we chose to conduct field research, focusing on the experience at the Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso, a public school linked to the municipal school system of Belém, state of Pará, where the program was effective in the years of 2020 and 2021. The development of this study is framed within a qualitative approach with the use of semi-structured interviews and document analysis techniques for data production. Teachers and coordinators of the school researched were interviewed and the documents guiding the national policy of militarization of public schools were analyzed. The theoretical framework used to support the discussion was based on Saviani (2021; 2020), Mendonça (2020; 2019), Alves and Toshi (2019), Silva (2021), Martins (2019), Lacerda (2019), Barroso (2022; 2011), Harvey (2014), Santos (2020), Rocha (2021), among others. The results obtained point out that the transformation of public schools into civic-military schools, through the implementation of Pecim, changes the teaching and school environment of these spaces through the adoption of routines, military norms, and the military themselves, who began to work in these schools. These interferences cause tensions in these spaces, as can be seen in the experience of the school investigated, regarding the form of treatment undertaken by the military to students and civil servants, and regarding the divergences between the principles that underlie Brazilian public education and the military principles. These schools are authoritarian spaces that distance themselves from an education based on dialogue and model behavior, serving the interests of the dominant classes for the formation of depoliticized subjects.

Keywords: Civic-military School. Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso. Militarization of public schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Organograma das Escolas Cívicos-Militares..... | 70 |
| Figura 2 – Localização dos bairros do DAICO | 77 |
| Figura 3 – Chalés de Icoaraci | 79 |
| Figura 4 – Peças em cerâmica com influência da cultura Marajoara e Tapajônica em exposição no Liceu..... | 80 |
| Figura 5 – Cerâmicas produzidas nas olarias do bairro do Paracuri..... | 80 |
| Figura 6 – Mapa com a localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso | 81 |
| Figura 7 – Espaços físicos do Liceu do Paracuri..... | 82 |
| Figura 8 – Vista panorâmica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso | 83 |
| Figura 9 – Fachada da escola após a implantação do Pecim..... | 85 |
| Figura 10 – Termo de Adesão ao Pecim pela Prefeitura Municipal de Belém | 86 |
| Figura 11 – Acordo de Cooperação Técnica para a implantação do Pecim..... | 86 |
| Figura 12 – Peças em cerâmica produzidas pelos alunos do Liceu do Paracuri | 89 |
| Figura 13 – Espaços físicos destinados as oficinas de produção oleira no Liceu do Paracuri . | 90 |
| Figura 14 – Painel com informações do Mestre Raimundo Cardoso | 91 |
| Figura 15 – Placa de inauguração da Ecim Liceu Mestre Raimundo Cardoso | 96 |
| Gráfico 1 – Percentual de publicação dos artigos selecionados por período | 38 |
| Gráfico 2 – Percentual de publicações por ano das produções selecionadas | 38 |
| Gráfico 3 – Trajetória dos resultados apresentados pelo Liceu no IDEB - turmas de 5º e 9º ano | 85 |
| Quadro 1 – Quantitativo de Escolas Cívico-militares em funcionamento no ano de 2022 por região..... | 18 |
| Quadro 2 – Documentos selecionados para compor o corpus empírico de análise documental. | 29 |
| Quadro 3 – Relação quantitativa dos resultados das buscas e produções selecionadas por descritor no Portal de Periódicos da CAPES..... | 34 |
| Quadro 4 – Relação quantitativa dos resultados das buscas e produções selecionadas por descritor no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 35 |
| Quadro 5 – Lista dos artigos científicos selecionados a partir da pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES | 36 |
| Quadro 6 – Lista das dissertações selecionadas a partir da pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 37 |

| | |
|--|----|
| Quadro 7 - Temas abordados nos trabalhos analisados | 39 |
| Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal dos bairros do DAICO | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ADIC | Agência Distrital de Icoaraci |
| ANED | Associação Nacional de Educação Domiciliar |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBM | Corpo de Bombeiro Militar |
| CFB | Constituição Federal Brasileira |
| CB | Ciclos Básicos |
| CF | Ciclos de Formação |
| CFEPF | Centro de Formação de Professores Paulo Freire |
| CMB | Câmara Municipal de Belém |
| DAICO | Distrito Administrativo de Icoaraci |
| DS | Desenvolvimento Sustentável |
| Ecim | Escola Cívico-Militar |
| EF | Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| Funbosque | Fundação Escola Bosque |
| GEPEDA | Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia |
| GQT | Gestão da Qualidade Total |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MD | Ministério da Defesa |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| MESP | Movimento Escola Sem Partido |
| MPEG | Museu Paraense Emílio Goeldi |
| NEB | Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica |
| PA | Pará |
| Pecim | Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares |
| PFL | Partido Frente Liberal |

| | |
|-------|---|
| PL | Partido Liberal |
| PL | Projeto de Lei |
| PM | Polícia Militar |
| PMDB | Partido Movimento Democrático Brasileiro |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPEB | Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PSDB | Partido da Social-Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RUEB | Rede de Unidades de Educação Básica |
| RUEDS | Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação de Belém |
| SUEDS | Subsistema Municipal de Educação para o Desenvolvimento Sustentável |
| UEDS | Unidade Educacional para o Desenvolvimento Sustentável |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | PERCURSO METODOLÓGICO E REVISÃO DA LITERATURA | 24 |
| 2.1 | Processo de construção do objeto de pesquisa | 24 |
| 2.2 | Abordagem e método adotados | 26 |
| 2.3 | Instrumentos e Procedimentos para a Produção de Dados | 29 |
| 2.4 | Procedimentos para Análise dos Dados | 32 |
| 2.5 | Revisão da Literatura | 33 |
| 2.5.1 | Seleção do corpus empírico de evidência | 33 |
| 2.5.2 | Análise do <i>corpus</i> empírico | 39 |
| 3 | A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA ERA DO NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: a disputa pela hegemonia social e cultural | 43 |
| 3.1 | Neoliberalismo e Neoconservadorismo | 46 |
| 3.2 | A aliança entre o neoliberalismo e neoconservadorismo: implicações para a escola pública brasileira..... | 53 |
| 4 | A QUESTÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: aspectos conjunturais, conceituais, formativos e relacionados à gestão compartilhada | 60 |
| 4.1 | Escola Cívico-Militar: aspectos conjunturais de criação..... | 60 |
| 4.2 | Escola Cívico-Militar: escola militar ou militarizada? | 63 |
| 4.3 | Escola Cívico-Militar e seu modelo de gestão compartilhada: uma proposta formativa voltada ao <i>ethos</i> neoliberal | 67 |
| 5 | A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM BELÉM, PARÁ: a experiência do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso do Paracuri..... | 76 |
| 5.1 | O território de Icoaraci: caracterização..... | 76 |
| 5.2 | Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: caracterização, considerações históricas, políticas, formativas e educacionais..... | 81 |
| 5.3 | A experiência do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: motivações para adesão, a operacionalização e as tensões no cotidiano escolar | 92 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.3.1 | O processo de implantação do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.. | 93 |
| 5.3.2 | As justificativas para implantação do Pecim | 97 |
| 5.3.3 | As alterações na rotina escolar com a implementação do Pecim..... | 98 |
| 6 | CONCLUSÃO | 105 |
| | REFERÊNCIAS | 109 |
| | APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 119 |
| | APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 120 |
| | ANEXO A – Ofício de solicitação de informações destinado à Secretaria Municipal de Educação de Belém | 121 |
| | ANEXO B – Ofício de solicitação de informações destinado ao Conselho Municipal de Educação | 122 |
| | ANEXO C – Resposta do Conselho Municipal de Educação de Belém..... | 123 |

INTRODUÇÃO

1



1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da militarização das escolas públicas vem acometendo a educação brasileira há décadas. Desde o final do século XX se tem registros de experiências governamentais que implementaram, em escala local, as chamadas escolas públicas militarizadas, que passam a ter incluídas em suas rotinas escolares, a presença de militares e de normatizações da caserna. O estado de Goiás, que se destaca no quantitativo de unidades educacionais militarizadas (MARTINS, 2019), começou esse processo no início dos anos 2000, realizando parcerias com a Polícia Militar - PM e com o Corpo de Bombeiros Militar – CBM. Vale ressaltar que, por se tratar de políticas mais restritas, acontecendo por iniciativas estaduais e municipais, não existia uma única forma de conduzir esse processo.

Todavia, é no ano de 2019 que o Estado Brasileiro promoveu um movimento nesta direção em escala nacional. O programa nacional de escolas cívico-militares – Pecim, instituído pelo Decreto Presidencial nº 10.004 (BRASIL, 2019a), constituiu-se na base normativa que institucionalizou a proposta de militarização das escolas públicas brasileiras, com um discurso voltado ao ideário de desenvolvimento integral dos alunos e da qualidade da gestão e do ensino na escola básica pública, instituindo a gestão compartilhada baseada no modelo dos Colégios Militares. A proposta implementada pelo Ministério da Educação - MEC em parceria com o Ministério da Defesa - MD foi estruturada com base nos modelos que já vigoravam em vários estados brasileiros.

A implementação do Pecim nas escolas públicas se daria a partir da adesão voluntária por parte dos representantes dos governos estaduais e municipais que, por meio da assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica com o MEC, pudessem instituir escolas que assumissem o modelo de gestão compartilhada com Forças Militares. Assim, o município de Belém, Pará, foi um dos entes federados que aderiu ao Pecim, e no ano de 2020 implantou o programa no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, transformando este espaço em uma Escola Cívico-Militar-Ecim.

Esta pesquisa visou investigar as escolas cívico-militares e focalizou a experiência do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, onde o Pecim vigorou nos anos de 2020 e 2021. As primeiras aproximações com o objeto ocorreram a partir das discussões vivenciadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia – GEPEDA, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA.

A conjuntura política que propiciou a implementação de uma política pública em prol da militarização das escolas públicas está atrelada à ascensão de um movimento de extrema direita, que culminou, em 2018, com a eleição de um representante ao cargo de presidente da república, apresentando propostas de governo convergentes com políticas econômicas ultraliberais e neoconservadoras.

Este cenário veio se configurando desde o “Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar” de 2016 (SAVIANI, 2018), que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), propiciando um contexto de crises, que englobavam as esferas políticas, econômicas, sociais, ambientais entre outras. Percebeu-se o crescimento de um discurso conservador no cenário nacional e, como reflexo desse processo, a proposição de algumas ações no campo educacional, que afetariam a Educação Básica, dentre as quais se destacam: a proposta da Escola Sem Partido, as tentativas de retomada no currículo da Disciplina de Educação Moral e Cívica, a nova proposta do Ensino Médio e a implementação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Essas proposições marcam, de acordo com Saviani (2020), um período de suicídio democrático, em que as instâncias criadas para promover o estado democrático de direito se voltam contra ele.

No ano de 2019, inicia o mandato de Jair Bolsonaro (Partido Liberal - PL), que no segundo dia de sua atuação cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares¹, através do Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, como primeira iniciativa para concretizar a proposta de militarização de escolas públicas. Alguns meses depois sai o Decreto Presidencial nº. 10.004/2019², que institucionalizou o Pecim “com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”, conforme seu Art. 1º. A partir de então, surgem as Escolas Cívico-Militares – Ecim sendo definidas como “escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao PECIM” (BRASIL, 2019a, Art. 2º).

Cabe destacar que foram estipulados critérios, definindo o perfil das escolas para aderirem ao Pecim, de acordo com a Portaria nº. 2.015/2019 (BRASIL, 2019b). Alguns deles se referem às unidades educacionais terem no corpo discente, alunos com vulnerabilidade social, apresentarem baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -

¹ A subsecretaria de fomento às Escolas Cívico-Militares foi extinta em janeiro de 2023, no primeiro mês de mandato do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), eleito em 2022.

² O Ministério da Educação comunicou o encerramento do Pecim através do Ofício Circular Nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, de 10 de julho de 2023.

IDEB, atenderem aos anos finais do Ensino Fundamental - EF regular e Ensino Médio e apresentarem aprovação da comunidade escolar, a partir de uma consulta pública.

O termo escola cívico-militar, passa então a ser utilizado para denominar as unidades educacionais que integram o Pecim, todavia, esse processo de colaboração civil/militar na gestão de espaços educativos, como já mencionado, ocorre em vários estados brasileiros, e, de acordo com os estudos de Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) essas experiências serviram de inspiração para a elaboração desta proposta do governo de Bolsonaro.

De acordo com Oliveira et al., (2022), em 2020 um quantitativo de 53 escolas aderiu ao projeto-piloto do Pecim. Em 2021 a implantação do programa alcançou mais 74 escolas pertencentes às redes públicas municipais e estaduais e, em 2022, a projeção foi de implantar o programa em mais 89 unidades educacionais e atingir a previsão inicial de alcançar um quantitativo de 214 unidades escolares. Entretanto, o ano de 2022 finalizou alcançando um total de 202 escolas públicas transformadas em Ecim em todas as regiões brasileiras, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Quantitativo de Escolas Cívico-militares em funcionamento no ano de 2022 por região

| REGIÃO | QUANTITATIVO |
|---------------|---------------------|
| Norte | 39 |
| Nordeste | 37 |
| Centro-oeste | 54 |
| Sudeste | 46 |
| Sul | 26 |
| Total | 202 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2022).

Além desse quantitativo, até dezembro/2019 já existiam 240 escolas públicas militarizadas, sendo 155 pertencentes às esferas estaduais e 85 às esferas municipais de ensino (SANTOS, 2020). Esses números se referem a arranjos administrativos com a Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militar e outras formas, como por exemplo Corpo Voluntário de Policiais e Bombeiros Inativos. Assim, com a implementação do quantitativo de Ecim concretizada, somando as escolas públicas que já se encontravam com a gestão compartilhada civil/militar, a educação brasileira passou a contar com quase 450 escolas públicas militarizadas até o final da gestão do governo Bolsonaro.

O Pecim em três anos quase duplicou o quantitativo de escolas públicas militarizadas, e esse fenômeno de crescimento no número de instituições públicas que partilham sua gestão com forças militares, suscita a necessidade de investigações quanto aos reflexos disso para a escola pública brasileira, que, em sua história recente, vem se constituindo considerando os processos

de gestão democrática, conquistados a partir da Constituição Federal Nacional - CFB (1988) e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996).

O município de Belém, Pará, um dos entes federativos que foi contemplado no primeiro ano de implantação do Pecim, transformou em Ecim o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, conhecido localmente como Liceu do Paracuri. Considerando a conjuntura política que se deu esse processo, tem-se que no momento da adesão ao programa a prefeitura municipal estava sob a gestão de Zenaldo Coutinho (PSDB / 2013-2016 e 2017-2020), que se encontrava no último ano de seu mandato, com seus representantes empenhados na campanha eleitoral de um sucessor de mesma legenda, fato que não se concretizou no pleito municipal ocorrido.

Vale ressaltar que em março de 2020 teve início a pandemia da COVID-19 ocasionando a necessidade de isolamento social, provocando alterações no cotidiano das pessoas no mundo todo. Para atender às necessidades sanitárias de contenção da propagação do vírus, as aulas municipais foram suspensas através do Decreto Municipal nº. 95.955, a partir do dia 18 de março (BELÉM, 2020), mantendo-se suspensas integralmente até o final do mês de agosto, apenas com a realização de atividades em formato remoto.

Frente a tal contexto, a conformação da problemática que mobilizou a presente investigação evoca questões norteadoras tais como: de que maneira se dá o processo de implantação do Pecim nas escolas? Qual(ais) a(s) justificativa(s) apresentadas à comunidade escolar para efetivar tal transformação? Quais as alterações na rotina escolar ocasionadas pela gestão compartilhada do modelo implementado? Mediante esse conjunto de questões, o problema de pesquisa se expressa na seguinte indagação: como o processo de implantação do Pecim interfere na configuração do ensino e do ambiente escolar onde se instala?

Nesse sentido, além da utilização de dados levantados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, observa-se em profundidade, como caso empírico, a experiência vivenciada no âmbito do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso com a implantação do referido programa. O Liceu do Paracuri, que também é conhecido por esse nome em alusão ao bairro onde se situa, foi concebido como um espaço educacional com proposta pedagógica diferenciada, que valoriza a cultura ceramista, ofício tradicional e sustento de diversos artesãos na localidade. Trata-se, portanto, de um aspecto relevante a ser estudado, o fato de que uma unidade de ensino com tal característica seja convertida em Escola Cívico-Militar, proposta que se define diametralmente oposta à sua concepção, historicamente constituída.

A criação deste espaço educativo tem relação com a proposição de uma política pública municipal, compondo o Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável - SUEDS, institucionalizado através do Decreto nº. 29.205/1996 (BELÉM, 1996a), pela

Prefeitura Municipal de Belém. Os espaços que integram esse subsistema são “unidades especiais que se caracterizam como microssistemas socioeconômico-culturais, com o apoio na educação profissionalizante, ambiental e no turismo ecológico, viabilizando uma produção cultural significativa” (BELÉM, 1996a, Art. 2º). Assim, o processo de criação dessa escola, conforme afirma Lima (2021), deu-se após um período de encontros e escuta da comunidade do bairro do Paracuri, localizado no Distrito Administrativo de Icoaraci - DAICO, e teria sido pensado para atender as necessidades apresentadas pela população local.

Após a realização de uma pesquisa prévia de teses, dissertações e artigos, que desenvolveram objetos de estudo a partir do Liceu Paracuri, não foi encontrado nenhum estudo que tivesse a visada aqui proposta, o que também justifica a contribuição acadêmica que o presente trabalho tem o potencial de gerar. Devido a proposta de pesquisa tencionar analisar a experiência da implantação do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, esse estudo possui relevância social para comunidade escolar envolvida, pois poderá contribuir com a compreensão da realidade concreta apresentada.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar como o processo de implantação do Pecim interfere na configuração do ensino e do ambiente escolar onde se instala, focalizando a experiência vivenciada pelo Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Para alcançar tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer o processo de implantação do programa no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso;
- b) discutir a justificativa apresentada a comunidade escolar para a transformação deste espaço em Ecim;
- c) analisar as alterações na rotina escolar ocasionadas pela implantação do Pecim com base no modelo de gestão compartilhada implementada.

A partir das questões norteadoras propostas para condução desta pesquisa, inicialmente discute-se a forma como a pesquisa foi direcionada, relacionando-a com escolhas pessoais da pesquisadora e com escolhas apropriadas ao objeto proposto, que irão conduzir o processo para se alcançar os resultados almejados. A seção **PERCURSO METODOLÓGICO E REVISÃO DA LITERATURA** parte do processo de aproximação da pesquisadora com o objeto, passando pela caracterização do lócus de pesquisa, a escolha da abordagem qualitativa, o método materialista histórico e dialético, as opções de instrumentos e os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados, optando-se pela análise de conteúdo, bem como com a etapa de revisão da literatura, imprescindível para delimitação do objeto.

Após esse movimento de escolhas metodológicas e delimitação do objeto pela revisão da literatura, parte-se para o debate, na seção **A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA ERA DO NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: a disputa pela hegemonia social e cultural**, das categorias teóricas que convergem para a materialização da realidade fenomênica da militarização das escolas públicas brasileiras, presentes no cenário nacional desde a década de 1990, alinhando os postulados do modelo hegemônico econômico neoliberal, ao movimento neoconservador relacionado a questões de cunho cultural.

Parte-se, então, para o debate teórico do fenômeno das escolas cívico-militares considerando três aspectos, a saber: o contexto político de implementação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares; a diferenciação entre escola militar e escola militarizada, incluindo as escolas cívico-militares na categoria de escola militarizada, e o debate sobre elementos relacionados à gestão compartilhada proposta pelo programa, bem como a proposta formativa das Ecims. Então, a seção **A QUESTÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: aspectos conjunturais, conceituais, formativos e relacionados à gestão compartilhada** traz esse debate, com a intenção de desvelar que a proposta das escolas cívico-militares se enquadra nas proposições em prol dos interesses das classes dominantes nacionais na manutenção do *status quo*.

A partir do debate teórico das categorias educação básica pública, neoliberalismo, neoconservadorismo e escola cívico-militar, aborda-se a experiência de implantação do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, na seção intitulada **A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM BELÉM, PARÁ: a experiência do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso do Paracuri**. Para tanto, realizamos uma discussão sobre o contexto de criação deste espaço educativo, a partir de uma política municipal pautada no debate da década de 1990 relacionada ao Desenvolvimento Sustentável, para, em seguida, analisar os dados produzidos pelas entrevistas semiestruturadas e análises dos documentos basilares das escolas cívico-militares, a fim de debater o processo de transformação do Liceu do Paracuri em Ecim, discutir as justificativas para a implantação do programa nesta escola e analisar as mudanças na rotina escolar a partir da adoção do modelo de gestão compartilhada entre os servidores civis lotados na instituição e os militares que adentraram ao cotidiano desta escola.

Após esse percurso teórico e analítico, chega-se as conclusões desta investigação que apontam que a transformação de escolas públicas em escolas cívico-militares, através da implantação do Pecim alteram o ensino e o ambiente escolar desses espaços, a partir da adoção de rotinas, normas militares e dos próprios militares que passam a atuar nessas instituições escolares. Essas interferências causaram tensões no Liceu do Paracuri quanto a forma de

tratamento empreendida pelos militares aos alunos(as) e servidores civis e quanto as divergências entre os princípios que embasam a educação pública brasileira e os princípios militares. Configuram-se em espaços autoritários que se distanciam de uma educação pautada pelo diálogo e atuam na modelagem de comportamentos, atendendo aos interesses das classes dominantes para a formação de sujeitos despolitizados.

**PERCURSO METODOLÓGICO E
REVISÃO DA LITERATURA**

2



2 PERCURSO METODOLÓGICO E REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Processo de construção do objeto de pesquisa

A pesquisa aqui desenvolvida apresenta como objeto de estudo as escolas cívico-militares, utilizando como referência empírica a experiência de implementação do Pecim no espaço educativo vinculado à prefeitura municipal de Belém-Pará, denominado Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, localizado no Distrito Administrativo de Icoaraci - DAICO. O processo de construção desse objeto é permeado por escolhas realizadas ao longo de minha³ trajetória formativa escolar, acadêmica e profissional, as quais foram imprescindíveis para que eu chegasse até ele.

Minha formação escolar básica se constituiu em escolas públicas estaduais do município de Belém, onde tive a oportunidade de vivenciar a realidade educacional em suas faces mais opostas. Os problemas materializados nesses espaços, como quadro incompleto de professores, falta de estrutura adequada, falta de merenda, dentre tantos outros, se contrapõem às possibilidades de vivência coletiva e democrática, das quais tive oportunidade de participar mais efetivamente no Ensino Médio, marcado por diversos momentos de mobilização estudantil, na participação em manifestações diversas.

Em algum momento desse caminho escolhi a docência como profissão e priorizei as instituições públicas para atuar. Da escola básica pública saí e era para ela que queria voltar. Assim, trilhei meu caminho até o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual só consegui acessar na segunda tentativa pelo processo seletivo da Universidade Federal do Pará - UFPA. Meu percurso no Ensino Superior foi permeado por descobertas e por dificuldades, ocasionadas por lacunas em minha formação básica. Mas, com a ajuda de muitas pessoas e força de vontade própria, concluí o curso e me tornei pedagoga.

Minha trajetória profissional na área, iniciou alguns meses depois da formatura, com a possibilidade – por meio de aprovação em concurso público – de ser servidora do magistério da Educação Básica de Escola Pública, atuando como professora e técnica pedagógica, na rede municipal de educação de Belém. Sempre acreditei na educação pública de qualidade e na necessidade do aprimoramento da prática docente a partir da pesquisa científica, por isso, por muitos anos cultivei o desejo de prosseguir com a minha formação e essa vontade me motivou a participar da seleção e conseguir ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica -PPEB, sendo aprovada no ano de 2021.

³ Apenas nesta parte do texto emprego a conjugação do verbo na primeira pessoa do singular, em razão do tom biográfico do texto.

Em minha trajetória de mais de 10 anos como educadora, atuando em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, como professora e como gestora escolar, sempre procurei me pautar a partir da preocupação em relação ao direito à aprendizagem dos alunos. Considerando a realidade das escolas públicas nas quais já atuei, e que não é diferente da maioria das escolas do nosso país, lutar pelo ‘mínimo’, que seria o direito à conquista do conhecimento construído historicamente pela humanidade, se constitui como uma tarefa árdua frente aos descaminhos que nossa educação vem tomando ao longo dos tempos, principalmente no cenário político do governo Bolsonaro.

Considerando meu percurso formativo, minha aproximação com o objeto de estudo proposto se deu mais efetivamente com meu ingresso no curso de mestrado, a partir das vivências no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA/NEB/UFPA), sob coordenação do meu orientador, professor Dr. José Bittencourt. As discussões realizadas nessa coletividade me propiciaram uma ampliação no modo de pensar a educação, principalmente a educação na Amazônia na perspectiva da Educação Ambiental crítica.

Dentre nossos estudos, foi apresentado o projeto de pesquisa “O subsistema de educação para o desenvolvimento sustentável instituído em 1996: processo histórico, mediações e conjuntura atual” (SILVA, 2020a) desenvolvido pelo grupo e coordenado pelo meu orientador. Esse projeto objetivou pesquisar esse subsistema que foi criado pela Prefeitura Municipal de Belém, em 1996, integrado por cinco unidades educacionais, denominadas Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável - UEDS, que seriam: o Liceu de Artes e Ofícios Ruy Meira, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso – mais conhecido como Liceu do Paracuri –, o Complexo Educacional Parque Amazônia, o Liceu de Artes e Ofícios de Hotelaria da Ilha de Cotijuba e o Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, a chamada Fundação Escola Bosque - Funbosque.

Eu atuo em uma dessas UEDS há mais de 10 anos, a Funbosque, e reconheço que esses espaços apresentam papel fundamental no desenvolvimento de suas comunidades, apesar de se tratar de projetos-piloto, fruto de uma política educacional restritiva, adotada pela gestão que os desenvolveram. Um fato que chama atenção é o ocorrido com a UEDS Liceu do Paracuri: de espaço educativo voltado para a formação de filhos e filhas de trabalhadores, que atuam nas olarias na comunidade do Paracuri produzindo cerâmica, passou a ser integrante do grupo de escolas que aderiram ao Pecim, a primeira unidade pertencente a rede municipal de ensino a ser transformada em Ecim, o que tornou sua trajetória bem peculiar. Esse fato me gerou uma inquietação profunda. Assim, com a anuência de meu orientador, propus esta pesquisa, que visa

investigar o fenômeno das escolas cívico-militares utilizando a experiência do referido espaço educativo como caso empírico.

Vislumbrar a realização de uma pesquisa com esse propósito me pareceu pertinente por três motivos: primeiro, por atuar em uma UEDS e reconhecer que o papel dessas instituições permeia a transformação comunitária local; segundo, por também atuar num espaço educativo no Distrito de Icoaraci, sempre reconheci o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso como uma escola de singular importância para a comunidade local, por apresentar uma proposta e espaço físico diferenciado, servindo de inspiração para as demais escolas da comunidade; e por último, mas não menos importante, foi a inquietação de compreender todas as nuances que permeiam essa forma de gestão civil/militar posta no cenário nacional, bem como suas implicações para as escolas públicas, mais precisamente para a escola investigada.

2.2 Abordagem e método adotados

O movimento inicial de uma pesquisa científica deve ser de apropriação do arcabouço teórico constituído na área, que formando um esquema conceitual, servirá de base para orientar a pesquisa de campo, pois de acordo com Oliveira (1996, p. 15) é necessário a domesticação teórica do olhar, pois ela “(...) funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração”. Esse processo de apropriação teórica foi iniciado com a revisão de literatura e aprofundado com estudo das categorias escola pública, neoliberalismo, neoconservadorismo e escola cívico-militar.

Após a escolha das teorias que embasaram a pesquisa proposta, partiu-se para o locus fornecedor do *corpus* empírico, que é o espaço educativo Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, no qual, a partir de uma pesquisa de campo qualitativa, investigou-se como foi a experiência da Escola Cívico-Militar instituída no período de 2020 a 2021, enfocando os aspectos de como foi operacionalizado, as motivações desta transformação e as tensões vivenciadas no cotidiano escolar, a partir dessa realidade que se apresentou.

Dessa forma, compreende-se que esta proposta se trata de uma pesquisa qualitativa, por estar enquadrada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), que apresentam a pesquisa qualitativa como detentora de cinco características, em que não necessariamente a investigação precisa apresentar todas, sendo elas: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; o interesse do investigador se dá mais pelo processo do que pelos resultados; a análise dos dados tende a se

dar de forma indutiva; os significados e sentidos dados pelos sujeitos é de extrema importância para a pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, a presente investigação considerou o Liceu Mestre Raimundo Cardoso como fonte direta de dados, em que a partir da realização de entrevistas, foram produzidos os dados para compreender o fenômeno investigado. A característica de dar importância aos significados que os sujeitos atribuem também se enquadra nesta proposta, pois, ao ouvir os sujeitos envolvidos com o fato investigado, compreendendo-os como sujeitos historicamente constituídos, analisa-se os objetivos referentes ao modo como ocorreu a transformação da escola em Ecim, as justificativas apresentadas para essa alteração na proposta pedagógica da unidade e as modificações na rotina escolar ocasionadas pela implantação do Pecim.

Flick (2009) nos alerta para a necessidade de se considerar quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa e o posicionamento do pesquisador perante o processo de investigação, porque ao propor a realização de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve saber que ao adentrar o campo de investigação, irá produzir dados para análise, juntamente aos sujeitos da pesquisa, considerando que não existe neutralidade nesse processo.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do investigador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 25).

No que se refere à escolha do método adotado para a condução da pesquisa, compreendendo que existe uma pluralidade de concepções, pois são múltiplas as formas de conceber a relação sujeito/objeto. Severino (2007), nos alerta ao dizer que “o pesquisador precisa ficar atento à compatibilidade que deve existir entre técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica” (SEVERINO, 2007, p. 39).

Assim, para compreender as leis do fenômeno a ser investigado, que são as escolas cívico-militares, precisamos compreender as múltiplas determinações que deram condições objetivas ao seu surgimento, a partir do debate das categorias do neoliberalismo e neoconservadorismo, num movimento que é histórico e dialético. Com isso, adotaremos o método materialista histórico-dialético para conduzir essa investigação.

O Método Materialista Histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade (TOZONI-REIS, 2020, p. 74).

Na busca pelas leis que movimentam o fenômeno, parte-se da realidade aparente, o que dizem os documentos oficiais que embasam a proposta de Escola Cívico-Militar, para analisar as nuances que permearam a experiência do Pecim na referida escola, lócus desta investigação, para então, chegar-se ao concreto, como “a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258), que seria a essência do fenômeno, pelo movimento do pensamento ao longo da pesquisa, pois “compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 16).

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes [investigar minuciosamente], analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2013, p. 128-129).

Diante disso, o formato de escola cívico-militar, instituído pelo Decreto Presidencial nº. 10.004/2019, se constituiu como objeto de estudo desta pesquisa, em que se compreende que:

Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo ou intuí-lo em sua essência, nem representá-lo abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita com os dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza completamente (SEVERINO, 2007, p. 33).

Ainda no sentido de compreender o movimento inerente a esse método de investigação da realidade, verifica-se a importância de se conceber a mobilização dos conceitos iniciais, aparentes, até a formação de conceitos abstratos, a essência. De acordo com Iasi (2011, p. 106):

A dialética de Marx se expressa no movimento próprio dos conceitos, de forma que eles se referem a momentos de aproximação e aprofundamento da análise que parte da aparência até a essência, da essência menos profunda até a mais profunda, por vezes de volta à aparência carregando os conteúdos conquistados até então.

2.3 Instrumentos e Procedimentos para a Produção de Dados

A aproximação com o lócus empírico da pesquisa, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, ocorreu a partir da realização de visitas para o levantamento documental e a realização das entrevistas. Para isso, foram imprescindíveis os diálogos com os sujeitos integrantes desse espaço formativo, os quais propiciaram a produção dos dados empíricos. Nesse sentido, realizamos o primeiro contato com a instituição em junho de 2021, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e para buscar formar vínculo com estes sujeitos participantes desta investigação.

Com vistas a estreitar os laços entre pesquisadora e sujeitos educacionais do Liceu Escola, outras visitas foram realizadas ao espaço educativo nos meses de abril e junho de 2022, juntamente com o coletivo responsável pelo Projeto “Esperançar na Formação Docente: construindo escolas transformadoras e humanizadoras”, proposto pela atual gestão da Prefeitura Municipal de Belém (2021-2024), a partir do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire - CFEPF, que visa promover um curso de aperfeiçoamento em Investigação Temática Freireana -ITF, com parceria entre escolas municipais e a UFPA.

Seguindo exigências legais, foi protocolado ofício junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC, apresentando a pesquisadora, a pesquisa e requerendo autorização para a realização dos levantamentos, bem como junto ao Conselho Municipal de Belém, solicitando informações documentais referentes à transformação do Liceu do Paracuri em Ecim.

Utilizou-se um roteiro de análise documental, de fontes que contribuiriam para a apreensão do fenômeno das escolas cívico-militares, considerando que, “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.” (CELLARD, 2008, p. 295). Assim, selecionamos os seguintes documentos de fontes públicas:

Quadro 2 – Documentos selecionados para compor o corpus empírico de análise documental.

| DOCUMENTOS |
|--|
| Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim (BRASIL, 2019a). |
| Manual das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2020a). |
| Extratos de Adesão. Processo nº 23000.018541/2020-41, de 17 de dezembro de 2020, que implementa a adesão da Prefeitura Municipal de Belém ao Pecim para implantação no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso (BRASIL, 2020b). |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os documentos regulatórios do Pecim, que se constituem em decretos, portarias e manual das Ecims, foram facilmente encontrados na página oficial do programa, onde, além da documentação jurídica, havia notícias vinculadas às ações do programa. O Extrato de Adesão, documento que oficializa a adesão da Prefeitura Municipal de Belém ao Pecim e a implantação do programa no Liceu Escola, foi encontrado a partir de pesquisas em *sites* de busca utilizando-se o termo “escola cívico-militar no Liceu”.

Para a caracterização histórica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso foram utilizados documentos orientadores do governo municipal da época de sua criação, o Caderno pertencente a coleção Caminhos da Educação, nº 4, datado de 1996, ano de inauguração da instituição, e o Decreto nº. 29.205, que instituiu o subsistema ao qual o Liceu é vinculado. Esses arquivos foram recolhidos pelo Projeto de Pesquisa intitulado “O Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável Instituído em 1996: processo histórico, mediação e realidade atual”, de responsabilidade do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA), coordenado pelo professor Dr. José Bittencourt da Silva, orientador do presente estudo, o qual também integra o NEB.

Durante a realização das visitas ao lócus da pesquisa foi solicitado o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, a fim de analisar-se a proposta formativa da Ecim Liceu Mestre Raimundo Cardoso, todavia, foi informado que o PPP em vigor datava do ano de 2019 e, pela data, não contemplava a implantação do Pecim no referido espaço educativo, com todas as alterações que o modelo de gestão do programa propunha.

Outro movimento realizado a fim de compreender o processo de implantação do Pecim no sistema municipal de educação foi a pesquisa na Câmara Municipal de Belém - CMB, para investigar se esse processo teria sido aprovado pelos legislativos municipais. Foi constatada a não existência de Projeto de Lei - PL, que contemplasse a implantação do Pecim no Liceu Escola, entretanto, foi identificada a proposição de dois PLs apresentados por vereadores do município de Belém. Sobre os conteúdos, podemos identificar que um versava a respeito da proposição de parceria entre a Guarda Municipal de Belém e a SEMEC, para a instituição do modelo de gestão e ensino militar, e o outro, propunha criar um Programa Cívico-Militar abrangendo a rede pública e privada, que atendesse o EF no município de Belém. Esses projetos nem chegaram à votação do colegiado legislativo municipal, devido terem parecer contrário, entretanto, demonstram que havia um movimento político existente em prol da militarização de escolas públicas nesse município.

Para a realização da análise documental, adotamos os procedimentos propostos por Cellard (2008), o qual indica que numa análise preliminar deve ser empreendida uma avaliação

crítica dos documentos, composta por cinco dimensões: o contexto em que foi produzido o documento; a identificação dos autores; a autenticidade e confiabilidade do texto; consideração da natureza do mesmo e a identificação dos conceitos-chave, para a compreensão da lógica interna do texto. Após esse momento preliminar, foi possível realizar a análise da documentação selecionada, considerando o questionamento inicial, em um movimento de retorno à fonte, podendo estabelecer conexões com as informações presentes.

Para discutir a justificativa apresentada à comunidade escolar pelos gestores municipais de Belém para a transformação do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso em Ecim, considerando os impactos na rotina escolar com o compartilhamento da gestão apresentada por este modelo, utilizou-se como instrumento de produção de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada organizado em três tópicos (APÊNDICE A), pois,

(...) servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância (MINAYO, 2014, p. 191).

De acordo com essa perspectiva, a entrevista deve ser conduzida a partir de um diálogo entre pesquisador e sujeitos, sendo que “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2013, p. 115). Dessa forma, a entrevista semiestruturada dá a possibilidade de adaptação do roteiro preestabelecido, a fim de aprofundar as informações produzidas durante o diálogo, com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos pela investigação.

O processo de escuta dos sujeitos envolvidos, através das entrevistas e de diálogos durante as visitas, tornou-se imprescindível para o alcance dos objetivos propostos. Assim, optou-se pela realização de entrevistas com sujeitos representantes das categorias de professores e coordenadores pedagógicos, utilizando-se como critérios de seleção: a) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; b) pertencer ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação; c) apresentarem, inicialmente, opiniões diversas em relação à experiência do Liceu do Paracuri ajustado ao formato de escola cívico-militar.

A partir desses critérios e com a colaboração da gestora escolar, professora Tayanne Costa, no repasse de contatos de profissionais lotados na escola, buscou-se contato com professores e coordenadores pedagógicos, para esclarecer o objetivo da pesquisa e verificar a possibilidade da concessão de entrevistas. Após esse diálogo inicial, foram realizadas quatro

entrevistas, previamente agendadas, com dois professores e dois coordenadores pedagógicos, no mês de setembro de 2022.

Apesar de ter sido feito contato com outros três professores indicados pela gestora, a realização dessas entrevistas não foi possível por falta de tempo disponível por parte desses sujeitos, que por diversas vezes ou solicitavam adiamento de momento marcado ou não encontravam disponibilidade para o diálogo. Da categoria de coordenador pedagógico, o quantitativo de duas entrevistas se justifica por ter sido a quantidade de coordenadores lotados nesta instituição nos turnos manhã e tarde no período de vigência do Pecim.

Os dois professores participantes ministram disciplinas na área das ciências humanas, história e filosofia, e atuam no Liceu do Paracuri há bastante tempo, entre 9 e 10 anos. Dentre os dois coordenadores entrevistados, um é lotado na instituição no turno da manhã e trabalha na instituição há 10 anos e o outro é lotado no turno da tarde e está atuando nesta escola desde o ano de 2020, porém apesar do pouco tempo na instituição, atuou diretamente com os militares da reserva designados para a Ecim Liceu.

Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), utilizado para apresentar os motivos da pesquisa e firmar a aceitação em concedê-la, com autorização dos entrevistados para a gravação sonora e a garantia, por parte da pesquisadora, de anonimato deles. No momento das entrevistas foi utilizado o aplicativo gravador do aparelho celular modelo iPhone 11, para posterior transcrição. Três entrevistas foram realizadas no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso e uma, na E. M. E. F. Profª Therezinha Souza, atendendo a disponibilidade dos participantes.

2.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Os dados produzidos durante a investigação proposta, foram analisados a partir do procedimento de análise de conteúdo, sendo entendido esse procedimento, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a **inferência** de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48, grifo nosso).

Dessa forma, as falas dos sujeitos ouvidos no percurso da investigação, através das entrevistas semiestruturadas, que abordaram a experiência da escola cívico-militar no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, após serem transcritas, foram categorizadas e analisadas, a

partir do referencial teórico adotado, a fim de “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (idem, p. 50).

O processo aplicado aos textos produzidos na pesquisa de campo, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016), seguiu três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Em vista disso, na primeira fase realizou-se a leitura flutuante dos textos produzidos nas entrevistas, que é caracterizada como o primeiro contato com os textos a serem analisados, de modo que pudesse ser feita a escolha dos documentos que comporiam o *corpus* de análise, para, então, passar à formulação das hipóteses, as quais, dependendo das etapas anteriores poderiam ou não serem formuladas, até se chegar aos objetivos. Assim, as transcrições das quatro entrevistas realizadas, foram selecionadas por apresentarem elementos que ajudaram a elucidar a problematização.

Continuando nesta fase de pré-análise, foram escolhidos os índices para a elaboração de indicadores. O índice, para a autora, “pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem” (BARDIN, 2016, p. 130). Na sequência, preparou-se o material para o início da análise. Nesta fase, foram aplicadas todas as decisões da fase anterior, pois ela se caracteriza como a fase da aplicação das técnicas no *corpus*. Dessa forma, optou-se por índices relacionados aos objetivos apresentados na pesquisa, que foram organizados em três tópicos: o modo como operou a efetivação da Ecim no Liceu; as justificativas apresentadas à comunidade escolar, e as alterações que se estabeleceram na rotina escolar a partir da implantação desse programa.

Na fase de exploração do material realizamos o processo de codificação nas transcrições das entrevistas com a definição das unidades de análise a partir dos temas: implantação do Pecim, justificativas e alterações na rotina escolar. Com o processo de codificação concluído, pode-se verificar as recorrências nas falas dos sujeitos indicando a definição de categorias *a posteriori*.

A última fase da análise de conteúdo foi o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, momento de realização das inferências, a fim de responder o problema proposto, utilizando a experiência do Pecim, vivenciada pelo Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, no período de 2020 a 2022. Dessa forma, as análises empreendidas estão dispostas na seção intitulada “A Escola Cívico-Militar em Belém, Pará: a experiência do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso do Paracuri”.

2.5 Revisão da Literatura

2.5.1 Seleção do *corpus* empírico de evidência

Echer (2001) compreende a importância da revisão da literatura para a elaboração de um trabalho científico, por auxiliar na melhor compreensão do problema a ser resolvido e por apontar as lacunas no campo do conhecimento que pretende ser investigado e, assim, favorece a proposição de estudos que tragam real contribuição para o campo científico.

Desse modo, considerando-se o processo de apropriação teórica sobre o que se tem produzido em relação ao tema proposto nesta investigação como uma ação importante na elaboração e condução de uma pesquisa, para compor este item de revisão da literatura, foram considerados três critérios principais: 1) produtos localizados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, priorizando artigos, teses e dissertações, a partir dos descritores escola cívico-militar, militarização de escola pública e militarização da educação; 2) livros especializados, que apresentam discussão envolvendo as Escolas Cívico-Militares; 3) autores/ trabalhos citados pela maioria dos autores consultados nas duas categorias anteriores, reconhecidos como referência no tema.

A plataforma CAPES foi escolhida para a realização desse levantamento devido a sua importância e amplitude, pois se configura com um dos maiores acervos virtuais de nosso país, sendo que de acordo com informações de seu *site* oficial, “são mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdo diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência” (CAPES, 2022). O que a coloca como importante fonte de acesso à produção acadêmica-científica desenvolvida em território nacional e internacional, fortalecendo o desenvolvimento de pesquisas.

Num movimento inicial de aproximação com o objeto de pesquisa, realizamos um levantamento no portal de periódicos da CAPES, no mês de setembro/2021, utilizando os seguintes descritores: a) escola cívico-militar; b) militarização de escola pública, e; c) militarização da educação. Esse levantamento adotou os filtros “revisado por pares” e “idioma português”, sem delimitação de período. Os resultados encontram-se no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Relação quantitativa dos resultados das buscas e produções selecionadas por descritor no Portal de Periódicos da CAPES

| DESCRITORES DE BUSCA | UNIVERSO ENCONTRADO | PRODUÇÕES SELECIONADAS |
|---------------------------------|---------------------|------------------------|
| Escola cívico-militar | 21 | 03 |
| Militarização de escola pública | 77 | 10 |
| Militarização da educação | 78 | 00 |
| TOTAIS | 176 | 13 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no Portal de Periódicos da CAPES (2021).

Ressalta-se que, os resultados obtidos pela pesquisa orientada pelo descritor “militarização da educação” apresentaram materiais que já haviam sido selecionados na

pesquisa pelo descritor “militarização de escola pública”. Assim, por não apresentar nenhuma produção diferente, não foi aproveitada nenhuma publicação.

Essa seleção foi feita a partir da leitura flutuante (BARDIN, 2016), que se constitui como uma primeira leitura do material a ser analisado para se ter as primeiras impressões. Dessa forma, realizamos a leitura do título, resumo e palavras-chave, considerando o objetivo de mapear as discussões existentes no campo acadêmico, referentes ao movimento de escolas cívico-militares, a fim de compreender suas nuances e as lacunas neste campo.

Devido ao quantitativo pequeno de produções encontradas a partir do descritor **escola cívico-militar**, principal categoria teórica de nossa discussão, realizou-se uma segunda pesquisa nesse mesmo banco de produções acadêmicas, em abril de 2022, apenas com esse descritor entre aspas e sem filtros, por sentir-se necessidade de aprofundar os estudos em relação ao fenômeno. Na ocasião, foram encontrados dezessete (17) produtos, dentre estes alguns já tinham sido levantados em momento anterior, com isso, selecionou-se quatro (04) produtos novos para compor o *corpus*.

Também foi realizado levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2021, utilizando os descritores, entre aspas, “escola cívico-militar”, “militarização de escolas públicas” e “militarização da educação”, tendo como resultado, respectivamente, zero (0), três (03) e dois (02), conforme quadro 4. Das produções encontradas, todas são dissertações e, por considerar os objetivos de nossa pesquisa, selecionamos apenas duas (02), que trazem subsídios para auxiliar na compreensão do fenômeno das escolas cívico-militares.

Quadro 4 – Relação quantitativa dos resultados das buscas e produções selecionadas por descritor no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

| DESCRITORES DE BUSCA | UNIVERSO ENCONTRADO | PRODUÇÕES SELECIONADAS |
|---------------------------------|---------------------|------------------------|
| Escola cívico-militar | 00 | 00 |
| Militarização de escola pública | 03 | 02 |
| Militarização da educação | 02 | 00 |
| TOTAIS | 05 | 02 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações recolhidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Também se realizou um segundo levantamento de teses e dissertações no mês de abril de 2022, utilizando-se apenas o descritor escola cívico-militar, sendo encontradas três (3) dissertações, das quais foram selecionadas duas (2), que apresentavam, em sua essência, a discussão desse novo formato de organização escolar civil/militar proposto pelo Pecim. Destaca-se que, esse segundo levantamento se fez necessário pois, num primeiro momento de pesquisa utilizando esse descritor, não foi encontrado nenhum material, fato que se alterou alguns meses depois, devido às defesas ocorridas no final de 2021.

Dessa forma, as produções acadêmicas que se repetiam nos resultados da pesquisa dos diferentes descritores, foram desconsideradas. Assim, foram selecionados para compor o *corpus* empírico de análise deste levantamento um total de **21** (vinte e um) produtos, sendo **17** (dezessete) artigos científicos e **04** (quatro) dissertações. Conforme discriminados nos quadros 5 e 6, respectivamente.

Quadro 5 – Lista dos artigos científicos selecionados a partir da pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES

| Título | Ano | Autores (as) | Periódico |
|---|------|--|---|
| Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática | 2019 | André Antunes Martins | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação | 2019 | Daniel Calbino Pinheiro; Rafael Diogo Pereira; Geruza de Fátima Tome Sabino | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo | 2019 | Salomão Barros Ximenes; Carolina Gabas Stuchi; Márcio Alan Menezes Moreira | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça | 2019 | Erasto Fortes Mendonça | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás | 2019 | Erlando da Silva Rêses; Weslei Garcia de Paulo | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil | 2019 | Miriam Fábila Alves; Mirza Seabra Toschi | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia | 2019 | Eliana Povoas Pereira Estrela Brito; Marize Pinho Rezende | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo | 2021 | Fernando Lionel Quiroga; Beatriz Aparecida Paolucci; Kelly Ferreira Pires; Isaac de Lima Neves; Maycon Ornelas Almeida | Conexões |
| Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação | 2019 | Andréia Mello Lacé; Catarina de Almeida Santos; Danielle Xabregas Pamplona Nogueira | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás | 2020 | Miriam Fábila Alves; Neusa Sousa Rêgo Ferreira | Educação & Sociedade |
| Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí | 2019 | Marina Gleika Felipe Soares; Samara de Oliveira Silva; Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida; Lucineide Maria | RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |

| | | | |
|---|------|---|---|
| | | dos Santos Soares; Rosana Evangelista da Cruz | |
| Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação | 2019 | Célia Cristina Pereira da Silva Veiga; José dos Santos Souza | HISTEDBR On-line |
| Militarizar para educar? Educar para a cidadania? | 2020 | Maria Eliene Lima; Iria Brzezinski; Antonio da Silva Menezes Junior | Educação & Sociedade |
| Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade | 2021 | Bianca de Moraes Canestraro Grizotes; Loriane Trombini Frick | Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas – Sheme |
| O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira | 2020 | Renata Cecilia Estormovski | ÁSKESES |
| Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação | 2021 | Miriam Fábria Alves; Livia Cristina Ribeiro dos Reis | RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná | 2021 | Carla Giselle Duenha de Souza; Lissandra Espinosa de Mello Aguirre | Teoria e Prática da Educação |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações recolhidas no Portal de Periódicos da CAPES (2021/2022).

Quadro 6 – Lista das dissertações selecionadas a partir da pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

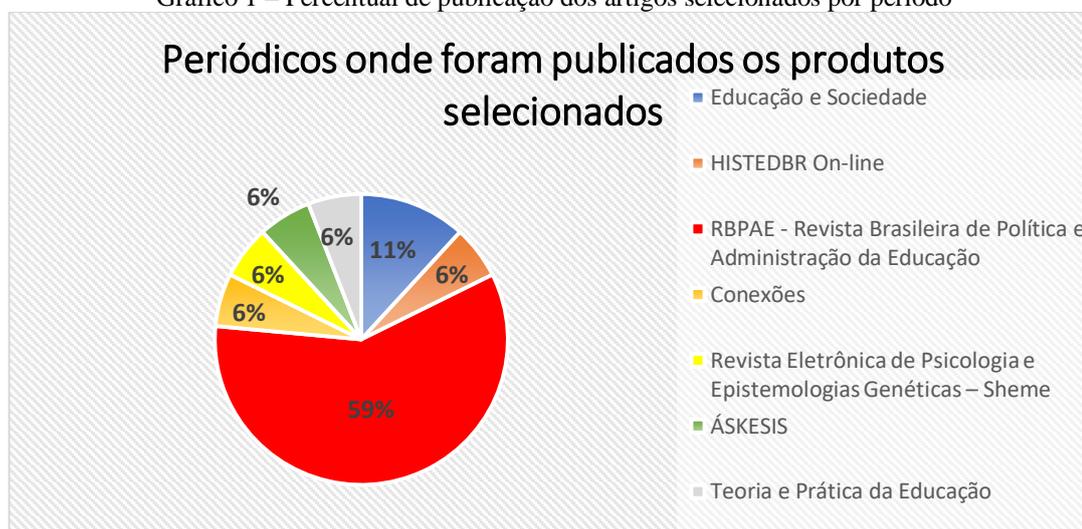
| Título | Ano | Programa | Instituição | Autor | Orientador (a) |
|---|------|---|--|--------------------------------|--|
| Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências | 2020 | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal de Goiás | Eduardo Junior Ferreira Santos | Prof. ^a Dr. ^a Miriam Fábria Alves |
| Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado | 2020 | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Carlos Henrique Avelino Veiga | Prof. ^o Dr. José dos Santos Souza |
| Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil | 2021 | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em sociedade, cultura e fronteiras | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Thayane Ellen Machado da Silva | Prof. ^a Dr. ^a Silvana Aparecida de Souza |
| Educar para continências ou para contingências? Práticas e sentidos de cidadania na escola cívico-militar | 2021 | Programa de Pós-Graduação em Educação | Universidade do Sul de Santa Catarina | André Luís de Almeida Barros | Prof. ^a Dr. ^a Leonete Luzia Schmidt |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações recolhidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021/2022)

Ao analisar as fontes dos artigos selecionados no Portal de periódicos da CAPES, constatou-se que a maioria é do mesmo periódico, a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, conforme gráfico 1, fazendo parte do mesmo número, sendo denominado Dossiê Militarização das Escolas Públicas, publicado em 2019, ano marcado pela

implementação da Política Nacional de Escolas Cívico-Militares, marco regulatório para a implementação da militarização das escolas públicas enquanto política pública educacional, fato esse que impulsionou mais reflexões sobre a temática.

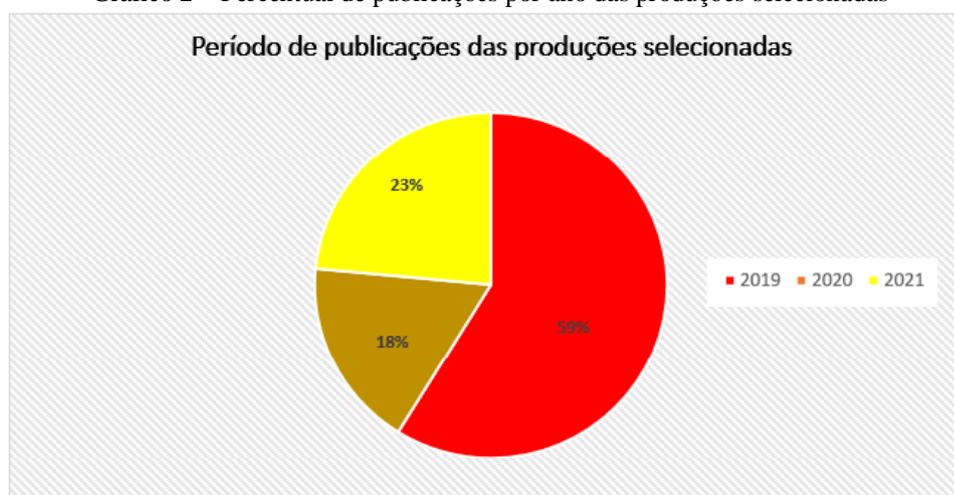
Gráfico 1 – Percentual de publicação dos artigos selecionados por período



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A observação do período das publicações nos periódicos que formam o *corpus* empírico de análise desta seção, demonstra que as produções se concentram no ano de 2019, com 10 publicações, todavia, também foram encontradas publicações do ano de 2020, com três publicações e, no ano de 2021, com quatro publicações, conforme gráfico 3. Esse fato pode estar relacionado à conjuntura política do governo Bolsonaro, que propiciou a implementação de uma política nacional de implantação de escolas cívico-militares.

Gráfico 2 – Percentual de publicações por ano das produções selecionadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em relação às produções provenientes de pesquisas em nível de Pós-Graduação percebe-se que a maioria, 75%, foi desenvolvida em programas da área de Educação e uma, o que equivale a 25%, foi realizada em programa na área de Sociedade, Cultura e Fronteiras. Outro destaque sobre essas produções é que se concentram em instituições nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Ou seja, há uma lacuna sobre pesquisas relacionadas à temática nas regiões Norte e Nordeste.

Evidencia-se ainda, que os trabalhos, na maior parte dos casos, retratam a experiência do estado de Goiás, provavelmente por ser o ente federativo com o maior número de escolas públicas militarizadas. Também encontramos estudos sobre as experiências dos estados da Bahia, Paraná e Piauí, além da experiência do Distrito Federal, porém, nenhuma dessas pesquisas retratava experiências do formato de Ecim implementado em 2019.

2.5.2 Análise do *corpus* empírico

Após esse processo de seleção de estudos para compor o *corpus* de análise, a fim de mapear o que tem sido produzido sobre o fenômeno das escolas cívico-militares, e de buscar possibilidades de novas pesquisas, analisou-se os produtos selecionados, ficando evidenciado os diversos enfoques em relação ao tema da militarização das escolas públicas, conforme o quadro 7.

Quadro 7 - Temas abordados nos trabalhos analisados

| TEMAS | QUANTITATIVO |
|---|--------------|
| Militarização e a gestão Democrática | 03 |
| Militarização e a qualidade da educação | 01 |
| Posição dos docentes acerca da militarização | 01 |
| Problemas jurídicos relacionados à militarização | 03 |
| Pesquisa bibliográfica sobre a militarização | 01 |
| A militarização como controle da gestão da vida | 01 |
| Experiências de Militarização por Estados - Goiás e Piauí | 03 |
| Pedagogia Militar | 01 |
| Militarização e a formação cidadã | 02 |
| Ecim e a moralidade | 01 |
| Pecim como materialização do conservadorismo / aliança conservadora | 02 |
| Expansão da militarização | 02 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O movimento de militarização de escolas públicas presente no cenário educacional brasileiro, que teve como marco regulatório a institucionalização do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, através do Decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019, é fruto de uma realidade fenomênica que se apresenta como solução para a melhoria da qualidade na Educação Básica aliada à contenção da violência presente nas escolas públicas.

O movimento empreendido pelas pesquisas aqui analisadas caminha no sentido de apontar que a materialização da militarização das escolas públicas, incluindo o formato de organização implementado como política nacional – a escola cívico-militar –, decorre do alinhamento do movimento neoliberal e (neo)conservador, como forma de reestruturação do sistema social capitalista, em meio às crises que são inerentes a sua constituição (SILVA, 2020b).

As escolas militarizadas se propõem a formar sujeitos moldados a se submeterem ao sistema vigente, retirando de sua formação a possibilidade de contestação, atendendo aos interesses das classes dominantes (QUIROGA et al., 2021; VEIGA, 2020; BRITO; REZENDE, 2019). Essa política educacional concretiza a ação do Estado, que não é neutra, em atender aos interesses da sociedade capitalista de reprodução das desigualdades e manutenção do *status quo*, ao tirar a possibilidade da escola, gerida por este formato, de formar para a emancipação e transformação da realidade social.

Torna-se claro, pelas conclusões desses estudos, que o processo de militarização das escolas públicas vai de encontro aos princípios da gestão democrática estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 (MARTINS, 2019; XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019; MENDONÇA, 2019; LACÉ; SANTOS; NOGUEIRA, 2019). Princípios esses, que entram em contradição com os interesses burgueses de manutenção da acumulação de capital, a partir da necessidade estrutural de permanência das desigualdades sociais, inerentes a esse sistema dominante.

Algumas pesquisas apontam para a necessidade da realização de mais estudos que propiciem um aprofundamento crítico em relação ao processo de militarização das escolas públicas (MENDONÇA, 2019; ALVES; TOSHI, 2019). Ressalta-se que todas as produções selecionadas para compor esta revisão da literatura apresentaram críticas a essa forma de gestão compartilhada proposta pelos diferentes tipos de repasse da gestão escolar para o âmbito militar.

Ao concluir esta importante etapa de levantamento das principais produções realizadas no meio acadêmico sobre a temática das escolas cívico-militares e a militarização das escolas públicas, ficou evidente a necessidade de mais estudos sobre a efetivação do Pecim nas escolas públicas brasileiras, fato que reforça que a proposta de pesquisa aqui apresentada, pode contribuir para o campo em questão.

Quanto ao debate teórico-científico acerca da militarização de escolas paraenses e belenenses, observou-se que este é um tema muito recente e ainda em processo de discussão. Particularmente, sobre o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso não foi identificado nenhum estudo especificamente sobre esta unidade de ensino e seu processo de transformação em uma

Ecim, o que denota a necessidade de se analisar e aprofundar o debate acerca desta realidade, que se impõe aos sujeitos educacionais enredados neste programa.

**A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA ERA
DO NEOLIBERALISMO E
NEOCONSERVADORISMO: A DISPUTA
PELA HEGEMONIA SOCIAL E CULTURAL**

3



3 A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA ERA DO NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: a disputa pela hegemonia social e cultural

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2014, p. 15).

Para compreender conjunturalmente a situação da educação brasileira, principalmente no que se refere ao sistema público de ensino, frente as novas possibilidades de gestão que se apresentam a partir do Pecim, concorda-se com Saviani (2019, p. 39) que diz: “eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Assim, em busca de compreender essa origem, sem pretender dar conta de todas as suas determinações, identifica-se que o sistema público de ensino veio se constituindo de forma bem gradativa ao longo da história do país, tendo grandes alterações no período da ditadura cívico-militar, na década de 1970, a partir da Lei 5.692/1971, em que foi ampliada a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. De acordo com Bittar (2012), nesse período ocorreu uma expansão quantitativa da escola pública brasileira, considerando-se assim, como um processo tardio frente ao movimento histórico de constituição da sociedade, contudo essa ampliação não contou com os investimentos necessários, ocasionando problemas evidenciados até hoje nos sistemas públicos de ensino.

Mas essa expansão não se fez acompanhar das condições necessárias à aprendizagem e, desde então, o panorama da escola pública brasileira passou a ser dos prédios precários; salas lotadas; turnos intermediários; baixa remuneração dos professores. Esses aspectos indicam que o regime militar praticou o princípio segundo o qual, para as camadas populares, qualquer escola bastaria (BITTAR, 2012, p. 86).

A defesa pela escola pública universal remonta à década de 1930, com o movimento que resultou no Manifesto de 1932, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, assinado por 26 intelectuais em defesa do pensamento pedagógico liberal, com forte ligação à Escola Nova, que se contrapunha ao católico, até então dominante. Naquele momento já havia a preocupação com a democratização do acesso ao ensino, formado, à época, pelas Escolas Normais e Grupos Escolares, que até então era ineficiente quanto ao atendimento das camadas mais populares da população. De acordo com Bittar (2012, p. 84), “o manifesto defendia escola única dos 7 aos 15 anos – educação integral – a cargo do Estado, a laicidade,

gratuidade, obrigatoriedade e coeducação como princípios sobre os quais deveria assentar a escola unificada”.

Essa expansão caracterizada durante a Ditadura Militar acatava largamente aos interesses da formação social capitalista, atendendo às necessidades do mercado com a formação de mão de obra para as demandas de um período de efervescência econômica, refletido num intenso desenvolvimento urbano industrial, ao qual o Brasil estava submetido. Elevar o nível de escolaridade da população e atender às demandas provenientes do crescimento populacional das cidades, ocasionado pela intensificação do êxodo rural, se fazia necessário, porém não havia interesses com a forma como se dava a oferta desse ensino. Assim,

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008a, p. 298).

Dessa maneira, a escola brasileira veio se desenvolvendo, alinhada aos ciclos econômicos liberais e neoliberais na formação de capital humano, apresentando características de um modelo dualista de ensino, em que de acordo com Libâneo (2012, p. 16):

(...) num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Esse dualismo perverso apontado pelo autor, estaria estritamente relacionado ao alinhamento das políticas educacionais brasileiras com as políticas orientadas pelos organismos internacionais, num movimento de “internacionalização das políticas educacionais” (AKKARI, 2011), marcada pela neoliberalização, atendendo aos interesses das classes dominantes em manter o *status quo* da população pertencente à classe trabalhadora.

Frigotto (2015), ao se referenciar ao caso brasileiro, afirma que há um descompasso intencional entre o discurso propagandeado para justificar as proposições para a educação e as ações que se materializam nas políticas implementadas, sendo que essas proposições são defendidas principalmente por organizações civis, que ao esboçarem uma suposta preocupação com a educação brasileira, atuam em prol de seus interesses burgueses.

O atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da ‘modernidade’ e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites (FRIGOTTO, 2015, p. 54).

A retórica da melhoria da qualidade da educação, tão propalada e utilizada como justificativa de diversas proposições no campo das políticas públicas educacionais, carrega em si um conceito de “qualidade comprometida com o mundo mercantil” (ESTÊVÃO, 2013, p. 23), pois se assenta em parâmetros mensuráveis em notas obtidas em avaliações de larga escala, tendo na elevação do IDEB seu grande objetivo, a partir da adoção de padrões de gerência provindos do mundo empresarial. Entretanto, um outro conceito de qualidade é possível. Ao considerar-se a escola como um espaço de construção social crítica, em que é possível tornar os sujeitos educacionais como verdadeiros atores e autores das relações estabelecidas neste espaço, teremos um outro conceito de qualidade. “Assim, é possível afirmar que a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas” (ESTÊVÃO, 2013, p. 23).

Contribuindo para a manutenção desse processo com tipos de escolas para cada classe social, o cenário da política educacional brasileira é marcado historicamente por algumas limitações. Saviani (2008b, p. 7) aponta para as duas que considera como estruturantes:

A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na seqüência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

Essa escassez de recursos apontada pelo autor, foi agravada com a institucionalização da Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui um novo regime fiscal com a proposição de congelar por 20 anos os gastos públicos, atingindo vários setores, inclusive a educação, piorando, ainda mais, a histórica falta de recursos já evidenciada.

Dentro desse contexto de constituição da escola pública brasileira, a partir da década de 1990 começaram a surgir experiências governamentais que implementaram as chamadas escolas públicas militarizadas. Por se tratar de experiências locais, se operacionalizavam por diversos arranjos administrativos, entretanto, em 2019 houve um movimento de institucionalização de uma política pública nacional de militarização, o Programa de Escolas Cívico-Militares – Pecim.

Estudos apontam que, a militarização das escolas públicas é um fenômeno proveniente da aliança entre o neoliberalismo, modelo econômico hegemônico, e o (neo)conservadorismo, movimento cultural que cultua o retorno aos valores morais tradicionais como forma de reestruturação do sistema social capitalista em meio as crises que são inerentes a sua constituição (SILVA, 2021; MARTINS, 2019). Assim, o debate acerca das categorias neoliberalismo e neoconservadorismo se torna imprescindível, para que se possa compreender

o fenômeno da militarização, que vem ocorrendo nas escolas públicas de todo o país, e as escolas cívico-militares, incluídas nesse movimento a partir da institucionalização do Pecim em 2019.

3.1 Neoliberalismo e Neoconservadorismo

O neoliberalismo começa a ganhar espaço na década de 1970 do século passado sendo favorecido pela crise da acumulação do capital ocorrida neste período. Nesse contexto, se consolida ao ser adotado pelos Estados Unidos com a ascensão ao poder do presidente Ronald Reagan (1981-1989) e pela Inglaterra, através da primeira-ministra Margaret Thatcher (1979-1990). Sendo definido por David Harvey (2014, p. 12) como,

(...) uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Sendo assim, o Estado neoliberal, ou seja, o Estado que adere à doutrina neoliberal, deve agir em prol de garantir a livre concorrência e o livre mercado, deixando de interferir na economia. Contudo, para Frigotto (2015, p. 59), “na realidade a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital”, pois ao deixar de regular o mercado, propicia o aumento das desigualdades sociais e a concentração de riquezas favorecendo a formação ou a restauração do poder das classes dominantes.

O pensamento neoliberal apresenta em sua gênese os princípios da dignidade humana e da liberdade individual, que de acordo com seus defensores são garantidos pela liberdade de mercado e do comércio. Para Harvey (2014, p. 75), o “Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais”.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo antes de ser definido como ideologia ou uma política econômica, deve ser considerado essencialmente como uma racionalidade, pois define uma norma de vida.

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. [...] O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto

de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17) (grifos dos autores).

O neoliberalismo ganhou notoriedade e respeitabilidade acadêmica, de acordo com Harvey (2014), quando os economistas Friedrich Von Hayek e Milton Friedman ganharam o prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente. Adotado, inicialmente, como modelo econômico, depois passou a orientar a forma de vida de várias sociedades. Assim “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2014, p. 13).

No Brasil, a aproximação com os preceitos do neoliberalismo ocorreu no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), primeiro presidente eleito diretamente após a redemocratização, adotando medidas como: “a reforma monetária, o controle de preços, a abertura da taxa de câmbio e das importações e a reforma administrativa do Estado, entre outras, com a implementação dos planos Collor I e II” (VEIGA, 2020, p. 55). Seguindo os preceitos neoliberais amplamente disseminados pelo Consenso de Washington (1989), o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a iniciar a neoliberalização.

Contudo, o Estado brasileiro consolidou a adoção da política neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), com a implementação da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, marcando as políticas públicas com os sigmas da eficiência e eficácia, próprias das lógicas de mercado e centradas em um *ethos* capitalista, promovendo um enfoque gerencial na gestão pública. Vaz e Merlo (2020, p. 55), ao analisar o governo de FHC concluem que:

Em sua gestão foram aplicadas a maioria das propostas neoliberais, levando a uma crise social, diminuição recorde no salário-mínimo, aumento vertiginoso das privatizações e concepção conservadora de “estabilidade fiscal”, englobando a geração de superávits fiscais primários, apreciação cambial e juros altos, que também levaram ao crescimento vertiginoso da dívida pública.

Pode-se asseverar que esta concepção, amplamente disseminada em todas as esferas públicas, na educação entra em desalinho com o movimento educacional presente no período de redemocratização na década de 1980 considerado como progressista, que apesar das disputas e de algumas perdas, proporcionou conquistas para a área educacional, a partir da CFB (1988) e da LDBN (1996). Para Gentili (2013, p. 230), “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como

mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”.

Como reflexo desse alinhamento das propostas educacionais ao programa neoliberal, vê-se o conceito de gestão democrática, considerado como uma das grandes conquistas da CFB (1988) e da LDBN (1996), ser desvirtuado e amplamente considerado como unívoco ao conceito de gestão compartilhada, que, por sua vez, concretiza preceitos neoliberais ao terceirizar responsabilidades pela educação pública.

Em nome da liberdade, as novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo. Isto é, devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, porém participando de maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade (...). Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos (DUARTE, 2021, p. 98).

O neoliberalismo funciona como forma de manutenção do capitalismo e para superar as crises estruturais, que são inerentes ao seu funcionamento, e se manter como hegemônico, alinha-se a outros movimentos, como o neoconservadorismo, formando uma “aliança conservadora”. Para Santos (2020, p. 3), a partir do referencial teórico de Michael Apple, essa aliança é formada por “neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários (ou conservadores religiosos autoritários) e frações da classe média profissional e gerencial, que, articulados, têm protagonizado uma expressiva ‘guinada à direita’ no âmbito político, econômico e social”. Entretanto, os neoliberais e neoconservadores lideram essa coalizão.

Lacerda (2019) enfatiza que a aliança entre o neoliberalismo e neoconservadorismo se dá de forma paradoxal, à medida que é possível perceber divergências e convergências entre seus preceitos. Dentre as diferenças elencadas pela autora está que, “a racionalidade neoliberal implica a criação de necessidades para estímulo ao mercado, o que colide com a racionalidade neoconservadora de produzir uma ordem orientada para a repressão dos desejos” (LACERDA, 2019, p. 51), ou seja, na medida em que o modo de vida neoliberal estimula a realização de diversas experiências, com o consumo exacerbado de mercadorias e serviços, o ideário neoconservador atua para repreender essa liberdade. Porém, somente no que fere aos preceitos da família tradicional cristã. Dentre as convergências, tem-se que o neoliberalismo transforma

[...] problemas coletivos em problemas individuais com soluções de mercado e defende o estatismo no modelo de empresa, em que normas democráticas são substituídas por critérios de eficiência e lucro. O neoconservadorismo, em compensação, prepara o terreno para as características autoritárias da governança neoliberal, porque o discurso político-religioso permite [...], mobilizar uma cidadania submissa (LACERDA, 2019, p. 51).

O neoconservadorismo existe há muito tempo e, de acordo com Harvey (2014, p. 93), é um “movimento não declarado contra a permissividade moral que o individualismo costuma promover. Nesse sentido, ele procura restaurar um sentido de propósito moral, alguns valores de ordem superior que constituam o centro estável do corpo político”.

O neoconservadorismo ou conservadorismo moderno, entra em debate a partir da década de 1960 do século passado, contudo, seu surgimento apresenta raízes em acontecimentos norte-americanos que remontam às décadas de 1930 e 1940, a partir do movimento formado por um grupo de pensadores denominado “intelectuais de Nova York”. Para Lacerda (2019, p. 21), “a intelectualidade neoconservadora se organizou a partir do começo da Guerra Fria para construir um movimento baseado no libertarismo econômico, no tradicionalismo moral e no anticomunismo”. A formação desse grupo, que consolidou o pensamento neoconservador, sofreu grande influência com a chegada de refugiados europeus com ideais conservadores, e foram responsáveis pela publicação de duas revistas consideradas fundadoras do neoconservadorismo: a *Commentary*, em 1945 e a *The PublicInterest*, em 1960 (SILVA; BRITO; NUNES, 2020).

Ainda nessa perspectiva histórica, Silva, Brito e Nunes (2020) afirmam que o termo neoconservadorismo surge nos Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1970 e tem como referência o pensador Irving Kristol, considerado como o “padrinho do neoconservadorismo”. Contudo, apesar dessa trajetória desde os anos 1930, o conservadorismo contemporâneo ganha destaque no cenário político norte-americano com a eleição de Ronald Reagan, do Partido Republicano, nos anos 1980. Assim, de acordo com Lacerda (2019), o neoconservadorismo surgiu a partir de um movimento intelectual e depois se inseriu num movimento político.

O neoconservadorismo é um movimento político que forjou um ideário privatista (defende o predomínio do poder privado da família e das corporações), antilibertário (a favor da interferência pública em aspectos da vida pessoal), neoliberal (contra a intervenção do Estado para a redução das desigualdades), conservador (articula-se em reação ao Estado de bem-estar, ao movimento feminista e LGBT) e de direita (se opõe a movimentos reivindicatórios que buscam maior igualdade de direitos) (LACERDA, 2019, p. 58).

Essa corrente neoconservadorista apresenta convergências e divergências em relação ao conservadorismo clássico. De acordo com Silva, Brito e Nunes (2020, p. 29), a similitude entre esses dois pensamentos é a defesa contra “qualquer movimento que represente a mudança, a alteração da ordem vigente, ainda que não chegue a ser uma revolução. O pensamento neoconservador continua defendendo a manutenção da hegemonia conservadora”. Barroco

(2022, p. 13), enfatiza que “do conservadorismo clássico, preservam-se a tradição, a experiência, o preconceito, a ordem, a hierarquia, a autoridade, valorizando-se as instituições tradicionais, como a igreja e a família patriarcal”. Para Lima e Lima (2020, p. 175), o neoconservadorismo seria o conservadorismo em sua versão mais radical, pois este último apresenta,

Uma disposição de manter uma ordem social, um sistema político, uma cultura [...] como modos de vida naturalizados, valorizando as instituições consagradas; e o neoconservadorismo como a radicalização do fenômeno, a visibilidade das forças reacionárias, a irrupção do fundamentalismo religioso, o apelo à ordem, o controle social, o contraponto às forças inovadoras, já que o passado é visto como um refúgio ideal (sólido, previsível) e o futuro é lido como uma ameaça (líquido, incerto).

Os neoconservadores, ao evocarem um suposto retorno aos valores tradicionais, defendem o distanciamento das diferenças culturais, do multiculturalismo, cultuando, na educação, iniciativas a favor do controle, da padronização e de uma formação moral. Sendo assim,

São guiados pela visão de um Estado forte e regulador, sobretudo nas questões em torno do conhecimento, dos valores e do corpo. Possuem, em geral, uma visão romântica do passado em que habitaria a moralidade, o “verdadeiro” saber, em que as pessoas “sabiam o seu lugar” e as comunidades eram estáveis orientadas por uma ordem natural, cenário esse corrompido pela sociedade atual (SANTOS, 2020, p. 4).

Harvey (2014), considerando a experiência norte-americana, afirma que o neoconservadorismo surge como forma de se contrapor aos efeitos ocasionados pelo individualismo exacerbado promovidas pela neoliberalização. Porém, para Barroco (2022, p. 13), “O neoconservadorismo consiste na junção entre os valores do conservadorismo moderno e os princípios do neoliberalismo”. Assim, o neoconservadorismo se assenta em requisitos como,

Os valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de uma certa modalidade evangélica), nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo (HARVEY, 2014, p. 94).

Para os neoconservadores, “diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória ‘sociedade sem classes’ levaria a uma degradação cultural sem precedentes” (ALMEIDA, 2018, p. 28, grifo do autor). O retorno aos valores tradicionais e assim, a saída de uma suposta crise

moral instaurada, para esse grupo, é a solução para enfrentar crises econômicas que ferem a sociedade capitalista.

O neoconservadorismo busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do outro: quando o outro é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças (BARROCO, 2011, p. 209).

Lacerda (2019) afirma que o neoconservadorismo se alinha à postura ideológica da direita política, em que a atuação estatal não deve privilegiar orçamentos em investimentos sociais, privilegiando a segurança nacional em detrimento aos direitos humanos. Assim, o Estado deve agir como repressor, tendendo a penalizar os mais pobres, o que favorece a militarização e a punibilidade da sociedade.

No contexto nacional, o pensamento neoconservador tem estreita relação com a ascensão da nova direita, e, apesar de se tratar de um fenômeno heterogêneo, para Lima e Lima (2020), apresenta como principais representantes o pensador Luiz Pondé, filósofo, seguidor da ideologia liberal-conservadora ligado ao Movimento Brasil Livre - MBL, e Olavo de Carvalho, escritor que há décadas em suas publicações,

resgata velhos temas da direita norte-americana, presentes já nas décadas de 1980 e 1990: a dominação das universidades, o politicamente correto, o marxismo cultural, a revolução gramsciana, a ideologia globalista, o terrorismo cultural etc. (LIMA; LIMA, 2020, p. 188).

Para Silva, Brito e Nunes (2020), a eleição de 2014 foi decisiva para remodelar o cenário político aos postulados do conservadorismo contemporâneo, pois marca a eleição para o Congresso Nacional, de uma ala mais conservadora do cenário político brasileiro, conhecida como a bancada “BBB” - Boi, Bala e Bíblia. A sigla se refere a três segmentos que se efetivam no congresso, a partir da eleição de representantes do agronegócio, do segmento da segurança pública e de representantes de denominações evangélicas, principalmente neopentecostais. Essa ala conservadora agrega esforços em prol de políticas de cunho conservador, alinhadas a uma nova direita brasileira. Para Lacerda (2019), a 55ª Legislatura da Câmara dos Deputados Federais (2015-2018) consolida um movimento político de orientação neoconservadora, aos moldes do ocorrido nos Estados Unidos.

Essa nova conjuntura política no Brasil propiciou em 2016 o Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar, ocasionando a destituição da presidenta Dilma Roussef (PT) e a ascensão de Michel Temer – do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB),

atualmente, Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – que, em seu governo indireto, orquestrou uma série de reformas, se configurando, de acordo com Silva, Brito e Nunes (2020, p. 31), como “propostas da agenda neoconservadora, vinculada às concepções neoliberais”. Dentre as reformas implementadas, destaca-se a Reforma Trabalhista, pela Lei 13.467/2017, a Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, além da Emenda Constitucional nº. 95/2016. Também se considera que, nesse período houve um crescimento do Movimento Escola Sem Partido.

Seguindo essa tendência no contexto político brasileiro, o neoconservadorismo ganha grandes proporções com a eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022), para o cargo do executivo nacional, representante da extrema-direita, eleito com discurso antidemocrático, alicerçado na defesa da antipolítica e do antipetismo, fortalecidos após o golpe de 2016. Para Avritzer (2021, p. 16), a antipolítica proposta por esse governo está alicerçada em,

(...) três tipos de ações conjugadas: em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que, se exitosa, corria o risco de se reabilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimidam-se os demais poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição.

Seguindo os preceitos de Olavo de Carvalho, o governo Bolsonaro fez uso de uma técnica discursiva que objetivava colocar seus opositores como “inimigo a ser eliminado”, denominada de retórica do ódio (ROCHA, 2021), encadeando em seu mandato uma guerra cultural, que concentrou forças a partir da identificação de um inimigo comum no campo ideológico, o marxismo cultural, e no campo político, o Partido dos Trabalhadores. A guerra cultural apresentou papel central nesse governo, pois a disputa pela hegemonia cultural se tornou o grande objetivo, por ter sido considerada a falha do período da Ditadura Militar (1964-1985). De acordo com Rocha (2021, p. 308), “a guerra cultural e a retórica do ódio visam a dar um objetivo aos movimentos de grandíssima escala das massas, pois a identificação de um inimigo comum automaticamente concentra as forças que antes se encontravam dispersas e caóticas”.

Para Barroco (2022), além de características neoconservadoras presentes no governo Bolsonaro, como a defesa da ordem a partir de uma moralidade fundada nas tradições cristãs e a manutenção de uma ordem social com a não aceitação dos grupos minoritários, impondo-os uma desumanização, essa gestão foi marcada pelo alinhamento a preceitos neofacistas, como:

a busca pela eliminação de inimigos internos, causando uma guerra permanente, presente na perseguição aos esquerdistas/comunistas; a criação de mitos como é possível verificar na visão criada em relação ao período da Ditadura Cívico Militar; o anti-intelectualismo, que foi bem presente nos ataques aos conhecimentos acadêmico-científicos, ocasionando um negacionismo bem disseminado no período da pandemia da COVID-19; o nacionalismo, como pode-se perceber na adesão da bandeira nacional e suas cores como símbolos; na divisão maniqueísta do bem contra o mal, segundo a qual, na retórica bolsonarista, o bem estaria representado pelos defensores da moral e da liberdade, baseado em preceitos conservadores, enquanto o lado do mal abarcaria os demais sujeitos, e; o culto à violência e a militarização, que marcaram esse governo.

3.2 A aliança entre o neoliberalismo e neoconservadorismo: implicações para a escola pública brasileira

A aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, também conhecida como aliança conservadora, se intensificou após a crise econômica da década de 1970, que provocou a necessidade da reorganização do sistema capitalista, agindo para combater as políticas de bem-estar social. A perspectiva neoconservadora – alicerçada pelo discurso do medo e de uma premissa de retorno a uma tradição moral, difundida pelo estado de sítio permanente –, aliou-se ao ideário de esgotamento da gestão pública, provocando um cenário de propostas de privatização das escolas, evidente nas políticas públicas a partir do final do século passado e que continuam presentes nas primeiras décadas do século XXI.

Para Apple (2015), a aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo influencia as políticas e as propostas educacionais e podem incluir

ataques cada vez mais efetivos contra o currículo escolar por seu ‘viés’ antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e sua suposta negligência do conhecimento e valores da ‘tradição ocidental’ e do ‘conhecimento real’ (APPLE, 2015, p. 184)

Para Gentili (2013, p. 223), “o que os neoliberais e conservadores combatem é a forma histórica específica que assume a intervenção estatal no período fordista, propondo, junto com isto, um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático”. Considerando a escola como espaço privilegiado de disputa por hegemonia, essa aliança atua em prol de que a escola seja “um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 2015,

p. 13), ou seja se criam propostas em que se torne consenso o arranjo social capitalista, distanciando-se de uma formação que vise a transformação social.

Analisando a realidade que se apresenta em nosso país, no contexto das políticas públicas educacionais expressa-se essa aliança conservadora em projetos como o Movimento Escola Sem Partido - MESP, o *homeschooling*, a Reforma do Ensino Médio, as propostas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foram homologadas, e a militarização das escolas públicas, que a partir de 2019 contou com um programa nacional para impulsionar esse processo, o Pecim. Propostas essas que surgiram ou foram intensificadas no período pós-golpe de 2016.

O MESP surgiu em 2004, tendo como idealizador o advogado Miguel Nagib, que permaneceu a frente até agosto 2020, cuja saída foi justificada pelo enfraquecimento de apoio ao movimento. De acordo com Silva, Brito e Nunes (2020) o MESP começou a ganhar notoriedade principalmente a partir de 2014, quando foram propostos, justamente pelos filhos de Jair Bolsonaro, Flávio Bolsonaro na Câmara dos Deputados do Estado do Rio de Janeiro e, Eduardo Bolsonaro na Câmara dos Vereadores do município do Rio de Janeiro, os primeiros Projetos de Lei - PL, inspirados em seus ideais.

Para Lacerda (2019), esse movimento passou a receber apoio no campo político após a proposição pelo governo federal do Programa Escola Sem Homofobia, em 2011, com o objetivo de promover a não discriminação sexual a partir de estudos sobre gênero, diversidade sexual e homofobia. “Essa tentativa por parte do governo federal dá impulso decisivo ao combate às pautas sobre o movimento LGBT. Esse material passou a ser chamado de ‘Kit gay’, conforme batizado pelo (então) deputado Jair Bolsonaro” (LACERDA, 2019, p. 71).

O MESP, a partir de sua proposta publicizada em um portal eletrônico denominado “Escola Sem Partido”⁴, claramente impõe às instituições educacionais do país, o estigma de serem utilizadas para doutrinação com fins ideológicos, políticos e partidários com viés esquerdista, criminalizando os educadores que, fazendo sua função, potencializam debates críticos sobre as relações sociais. Os conteúdos disponibilizados defendem o poder total dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos, criando nas escolas um clima de denunciamento ao propagar que alunos e pais devem realizar denúncias quanto às condutas que vão de encontro aos seus preceitos. Para Frigotto (2017, p. 30), há uma criminalização do trabalho docente, pois “o passo necessário neste processo implicaria a mudança da função

⁴ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>.

docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar”.

A busca por uma possível “neutralidade” no ato de educar, defendida nesse processo, na verdade se vincula aos postulados de uma classe burguesa brasileira escravocrata, xenófoba, misógina, racista e intolerante, que não quer ser questionada e, assim defende propostas que delimitam o papel da educação escolar e dos professores.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Seguindo o escopo dos projetos no campo da educação, que refletem a aliança conservadora materializada no Brasil, surgiu o movimento nacional de defesa à educação domiciliar, o *homeschooling*, o qual, ao delegar apenas aos pais a responsabilidade por proporcionar a educação escolar dos filhos, retira do Estado essa função constitucional. A defesa dessa proposta está na preocupação expressa por uma parte da sociedade em garantir a formação moral e religiosa de seus filhos e filhas, condizentes com a perspectiva da família a qual pertencem, retirando qualquer outra possível interferência.

Esse movimento, inspirado na experiência norte americana, vem se mobilizando no sentido de legitimar essa modalidade de ensino, organizado desde 2010 através da Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED. Além do apoio de organizações da sociedade civil, esse movimento também conta com o apoio de coletivos formados por políticos do Congresso Nacional, mais precisamente da Câmara dos Deputados, através da Frente Parlamentar em Defesa do Homeschooling, criada em 2019, com a adesão de 234 deputados federais. Como resultado desse apoio, um PL, que tramitava desde 2012, foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal, onde atualmente tramita através do PL 1.338/2022⁵.

Além da proposta da educação domiciliar se alinhar ao neoconservadorismo, pelo discurso de controle da educação das crianças por seus responsáveis, no sentido de escolha de quais valores serão ensinados, esse movimento também se enquadra ao neoliberalismo pela defesa do individualismo e retirada do poder do Estado sobre a educação, assim “ tal prática só amplia as desigualdades e tende a valorizar os bens privados sobre os bens públicos, centrando-

⁵ Em consulta realizada no dia 27 de abril de 2023, o referido PL se encontrava sob responsabilidade da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, do Senado Federal, aguardando relatório da Senadora responsável, Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO).

se nas questões individuais e em benefícios privados da educação, ou seja, tem implicações diretas para a expressão máxima de privatização da educação” (MARQUES; CABRAL; MARANHÃO, 2020, p. 95).

Com o golpe de 2016 e a ascensão ao poder de forma indireta de Michel Temer à Presidência da República como representante da elite burguesa, se intensificaram medidas que retrocederam conquistas no campo da educação pública brasileira. Nesse contexto foi promulgada a Lei 13. 415/2017, marcada pela ausência de debates coletivos, que modificou a estrutura do Ensino Médio brasileiro⁶. As modificações decorrentes dessa reforma, implicam a agregação das disciplinas do currículo de acordo com áreas do conhecimento, implementação do aumento de carga horária anual para mil e quatrocentas horas, instituindo o tempo integral nesse nível de ensino, bem como a possibilidade de se considerar integrante da categoria de profissionais da educação, profissionais com notório saber, para atuar na formação técnica e profissional, e a implementação de itinerários formativos em seu currículo.

Além dessas modificações, a lei torna obrigatória apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do segmento, as demais disciplinas agregadas por áreas do conhecimento podem ser ofertadas compondo os itinerários formativos, sendo que os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários previstos, apenas dois. Essa reformulação, que penaliza as disciplinas da área de ciências humanas e privilegia uma formação fragmentada, concretiza que a partir desta reforma “a centralidade se volta para a formação de trabalhadores adaptados a um sistema produtivo que privilegia o grande capital e não para a superação das desigualdades, a autonomia e realização do trabalhador” (SILVA, 2020b, p. 90), se distanciando de uma educação com a qualidade socialmente referenciada.

No bojo das políticas educacionais que refletem o alinhamento entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, inclui-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Resolução nº. 2, de 22 de dezembro de 2017 e da BNCC do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº. 4, de 17 de dezembro de 2018. Parte-se do discurso de que ao se definir um conjunto de aprendizagens essenciais, que devem nortear a reestruturação dos currículos da rede pública e particular do país, se criaria condições para a tão anunciada melhoria da qualidade da educação. Entretanto,

⁶ A partir do início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT/2023-2026) intensificou-se o movimento de reivindicação por parte de várias entidades para a revogação da lei que instituiu o Novo Ensino Médio, culminando com o estabelecimento de uma Consulta Pública (Portaria nº. 399, de 8 de março de 2023) e a suspensão do Cronograma Nacional de implementação do Novo Ensino Médio (Portaria nº. 627, de 4 de abril de 2023). Entretanto, as medidas até o momento sancionadas não visam revogar esse modelo estabelecido para o Ensino Médio brasileiro.

para Silva (2020b, p. 83), a BNCC “se adequa a uma proposta educacional tecnicista: busca centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar formação de professores ao ideário reprodutivista”.

As propostas homologadas não fazem menção às temáticas da diversidade sexual e de gênero, se alinhando ao ideário neoconservador de combate à propalada “ideologia de gênero” e defesa do modelo familiar patriarcal. Além de não tratar a Educação Ambiental de forma crítica, desconsiderando as pesquisadas realizadas pelo campo no Brasil (SILVA; LOUREIRO, 2020). Assim, para Silva (2020b, p. 85),

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, verifica-se que a BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea. De uma perspectiva neoliberal, considera que a sociedade se encontra harmonizada e propõe a formação das classes populares com um viés técnico elementar.

Além do MESP, do *homeschooling*, da Reforma do Ensino Médio e das BNCCs homologadas, pode-se relacionar a esse movimento neoconservador, alinhado ao neoliberalismo, que atinge a escola brasileira, a regulamentação nacional da militarização das escolas públicas através da institucionalização do Pecim, em 2019. A retórica da busca por uma educação de qualidade, tão presente nas políticas públicas do final do século XX e início do século XXI, continua sendo apresentada como justificativa para tais proposições e o Pecim não se distancia desse discurso.

As Escolas Cívico-Militares são escolas públicas que, ao terem incluídas em sua rotina, militares para atuarem junto à gestão escolar e à gestão didático-pedagógica, e, ao passarem a ter um conjunto de normas de conduta aos moldes dos Colégios Militares, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, se materializam como espaços que passam a modelar comportamentos de alunos e professores. Essa modelagem, tem estreita relação com o punitivismo, que é um dos pilares do neoconservadorismo (LACERDA, 2019), tendo os jovens de bairros pobres como alvos. Não é à toa que entre os critérios para a implementação desse programa nas escolas haja um que pontua a localização delas em áreas de vulnerabilidade social e outro que estipula como público-alvo adolescentes e jovens do Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio.

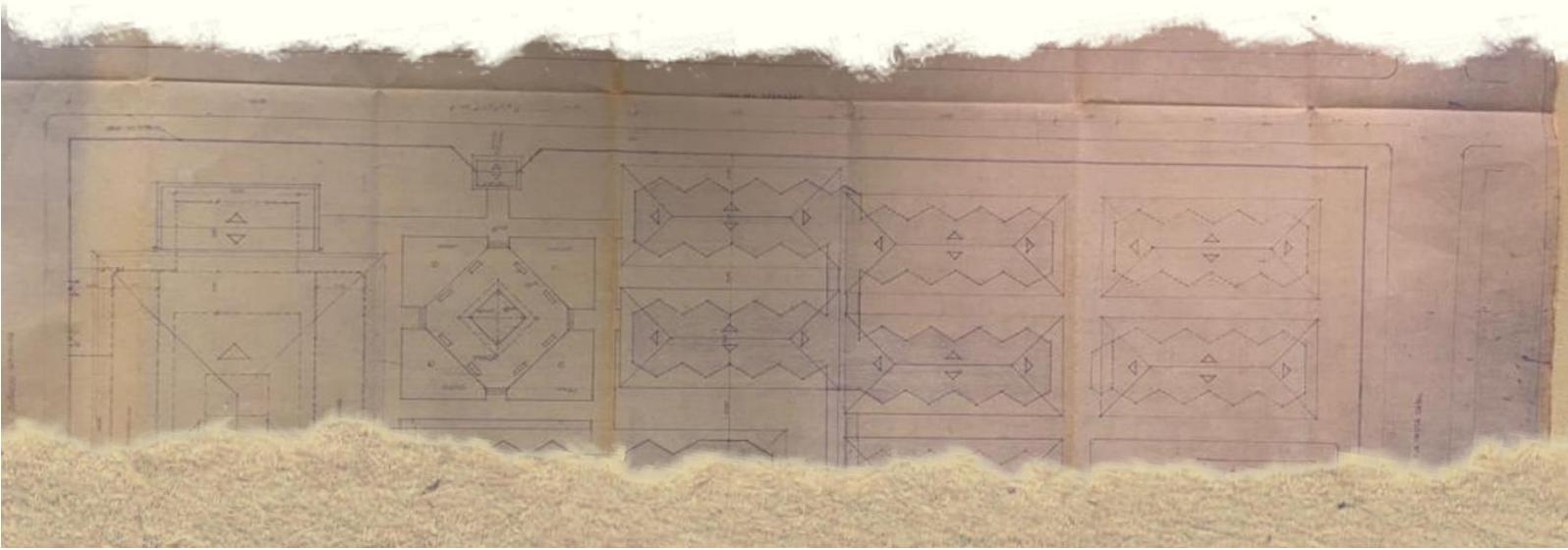
Para Santos (2020), no discurso que tenta justificar a implementação de políticas de militarização, embasadas na busca por “melhores resultados” e na “melhoria da qualidade educacional”, alicerçados na comparação entre as escolas públicas e as escolas militares, não há a devida diferenciação de infraestrutura, restrição de acesso e perfil socioeconômico dos

alunos integrantes do sistema militar de ensino. Essa falta de critérios quanto às diferenças apresentadas por essas escolas, propicia uma visão pouco aprofundada, necessitando empreender um caminho para se chegar as raízes que embasam os melhores resultados apresentados pelas escolas militares.

De acordo com Saviani (2021, p. 106), “o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores”. Compreender essas nuances é necessário para entender que as Ecims são espaços que proporcionam uma formação distanciada dos interesses dos trabalhadores e, com isso, estão a serviço da classe dominante. Políticas como essas, de militarização das escolas públicas, que se estabelecem num cenário político com raízes neoconservadoras, de acordo com Silva (2015, p. 26), “convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes”.

**A QUESTÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-
MILITARES: ASPECTOS CONJUNTURAIS,
CONCEITUAIS, FORMATIVOS E
RELACIONADOS À GESTÃO
COMPARTILHADA**

4



4 A QUESTÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: aspectos conjunturais, conceituais, formativos e relacionados à gestão compartilhada

Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI, 2021, p. 106).

4.1 Escola Cívico-Militar: aspectos conjunturais de criação

Implementado como política educacional para militarização prática e ideológica das escolas públicas brasileiras, o Pecim foi arquitetado desde o início da gestão do governo Bolsonaro, que no segundo dia de mandato instituiu uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares (BRASIL, 2019c). Esse movimento foi ao encontro das promessas de campanha eleitoral, que anunciavam a criação de colégios militares em todo o país, entretanto, a proposta implementada previa a militarização de escolas públicas já existentes e vinculadas às secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, não sendo prevista a criação de nenhum espaço educativo por essa política.

O programa foi de fato instituído em setembro de 2019, pelo Decreto Presidencial nº. 10.004 (BRASIL, 2019a) e seguiu um direcionamento adotado pelo governo Bolsonaro de incluir militares da ativa e da reserva em vários setores públicos, como pode ser observado no comando de pastas ministeriais e de diversos cargos de chefia em órgãos estatais. Segundo levantamento realizado em 2020, o Tribunal de Contas da União identificou mais de seis mil militares ocupando cargos civis atrelados ao governo federal (LIS, 2020). Para Passos (2021, p. 219) “esse desvio de função é preocupante não só pelo número elevado de militares no governo, mas também pelas posições-chave que esses oficiais ocupam no sistema político”.

A institucionalização do Pecim tem relação direta com a ascensão de Jair Bolsonaro ao cargo presidencial, e com a proposição de um projeto societário que converge com o movimento neoconservador, o qual apresentou crescimento no cenário nacional e que, no campo político, contou com o apoio de alguns setores da sociedade, tendo grande expressão em três seguimentos: representantes do agronegócio, que se beneficiaram com o desmonte das políticas públicas ambientais; religiosos evangélicos, principalmente neopentecostais, que se alinham ao discurso de crise moral supostamente vivenciada pela sociedade brasileira com a necessidade de se travar uma guerra cultural; e, militares, que se veem representados na figura de um ex-capitão do exército, aspirando benefícios individuais nessa conjuntura política.

Jair Bolsonaro, político de extrema-direita, já havia sido eleito para os cargos de vereador, pela cidade do Rio de Janeiro, e deputado federal, pelo estado do Rio de Janeiro. Considerado um político pouco expressivo, sempre demonstrou em seus discursos, um posicionamento favorável aos militares e à conduta militar, inclusive saudando a Ditadura Cívico - Militar (1964-1985) e seus representantes, como o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Na campanha de 2018, apresentou um discurso esvaziado de propostas, contudo permeado por declarações machistas, racistas e com incitação à violência, deixando evidente seu perfil antidemocrático. Assim, difundindo ideais conservadores como a importância dos valores tradicionais e do patriotismo, foi ganhando apoiadores, instaurando-se um movimento denominado de bolsonarismo, que “representa uma nova forma de conservadorismo: ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia de destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda” (AVRITZER, 2021, p. 18).

Jair Messias Bolsonaro parece representar os interesses de uma parte da sociedade ressentida e inconformada por ver seus espaços de atuação pública, cultural, social e econômica serem paulatinamente povoados por grupos ‘subalternos’, como gays, lésbicas, travestis, transexuais, em ascensão e visibilidade. Isso sem fazer menção aos negros, mulheres, favelados etc., de tal sorte que aciona o neoconservadorismo em forma de ressentimento, ódio, preconceito, para alguns claramente perceptível, para outros de modo camuflado (LIMA e LIMA, 2020, p. 194).

O movimento da extrema direita nacional de acordo com Miguel (2018, p. 19), tem incluídas em sua formação “três vertentes principais, que são o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do anticomunismo”. O libertarianismo ou ultraliberalismo se assenta na ideia de um estado que não interfere nos desígnios do mercado e na oposição entre liberdade e igualdade, sendo que o valor central de sua ideologia é a liberdade total. Esse posicionamento foi bem condizente com os discursos vistos durante o ápice da pandemia da COVID-19, em que os grupos alinhados aos defensores do governo federal defendiam o direito de ir e vir, se colocando contra as determinações de *lockdown* estabelecidas em vários estados brasileiros.

Outra vertente que colaborou com esse movimento de ascensão da extrema direita é o fundamentalismo religioso, que adentrou o cenário político, principalmente com o investimento para a eleição de líderes religiosos de igrejas de denominações protestantes, mais incisivamente as neopentecostais, formando o que é conhecido como a “bancada da bíblia”, sendo que, de acordo com Miguel (2018, p. 21), “os líderes religiosos desempenham o papel de novos coronéis da política brasileira”.

Sobre a ligação desse movimento com a reformulação do anticomunismo, apresenta estreita relação com o discurso de que os governos marcados por políticas de inclusão social, como os geridos por representantes do PT, ameaçavam incluir o país no comunismo, a partir de um suposto alinhamento às experiências decorridas em países como a Bolívia e a Venezuela, denominadas de comunismo do século XXI.

Esse discurso de ameaça comunista já tinha sido usado como prerrogativa da necessidade de intervenção militar na década de 1960, o que culminou com a instauração de uma ditadura militar, a qual perdurou por mais de vinte anos e que em tempos recentes viu-se reavivada em manifestações em defesa do retorno de intervenção militar, mesmo sendo provados os diversos crimes que foram cometidos pelo governo ditatorial. Segundo informações, “oficialmente, o regime assassinou 434 não indígenas e 8.350 indígenas, conforme relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Que dos 434 mortos e desaparecidos, 106 eram estudantes universitários, 12 docentes e 1 técnico administrativo” (FRANCO, 2020, p. 214).

Rocha (2021) observa que a elevação da direita nacional tem suas bases fundamentadas em quatro fatores, que seriam: a ação formativa prestada pelo escritor Olavo de Carvalho, que remonta à década de 1990; a formação de uma geração que se desenvolveu ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores que, por se considerar da oposição, alinou-se à direita; a crescente juventude de direita, com presença massiva nas redes sociais; e, a disputa da direita pelas ruas, de forma ostensiva a partir de 2015. Contudo, o autor destaca que “desde meados dos anos 1980, [...] um movimento subterrâneo de direita foi articulado, inicialmente na caserna e posteriormente na sociedade civil” (ROCHA, 2021, p. 41).

Além desses fatores evidenciados, para Casimiro (2018, p. 41), “esse é um processo de reorganização das classes dominantes que lança suas raízes em meados dos anos de 1980 e que tem como uma de suas manifestações, entre várias outras, o surgimento de um novo *modus operandi* de ação político-ideológica”. Ou seja, a formação da extrema-direita brasileira se assenta na necessidade da superação de crises inerentes ao sistema de organização social capitalista e manutenção de suas estruturas, apesar de se constituir por diferentes correntes.

A nova direita brasileira não possui uma homogeneidade ideológica, mas comporta distintas orientações, desde a influência monetarista da Escola de Chicago, o neoliberalismo austríaco ou mesmo vertentes mais fundamentalistas, como o libertarianismo. Apesar de expressar contradições e conflitos interburgueses, a nova direita assegura o essencial para a garantia dos seus interesses de acumulação de capital (CASIMIRO, 2018, p. 45).

Esse novo segmento na política, que culminou com vitória nas urnas na eleição de 2018, marca a ascensão de um governo de extrema-direita, profascista, a partir de forças ultradireitas, que promoveram o golpe de 2016 e depois a eleição de Jair Bolsonaro (PL) “por meio de uma dupla fraude. A primeira foi a prisão de Luís Inácio Lula da Silva [...]. A segunda fraude foi a estratégia da campanha” (SAVIANI, 2021, p. 67), através da propagação das chamadas *fake news* pelas redes sociais⁷. Para Avritzer (2021, p. 13-14), “Jair Bolsonaro chega à presidência não como um líder político, e, sim, como um líder de um movimento capaz de destruir políticas e políticos”.

Para Duarte (2021, p. 90) esses tempos são marcados pelo obscurantismo, no qual se “quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder”.

A eleição de Bolsonaro em 2018, de acordo com Rocha e Solano (2021, p. 21), ocorreu devido ao “encontro entre dois acontecimentos distintos, porém relacionados: a consolidação paulatina de uma nova direita brasileira entre os anos de 2006 e 2018, e o surgimento de um novo fenômeno populista no país a partir de 2014: o bolsonarismo”. Todavia, “a ascensão da direita é anterior à emergência do bolsonarismo e favoreceu sua possibilidade de êxito” (ROCHA, 2021, p. 38).

De fato, a gestão implementada pelo governo eleito em 2018, de acordo com Rocha (2021), se assenta na antigovernabilidade, pois se organiza de forma em que “a tarefa de governar é secundária; a missão prioritária consiste tanto em destruir instituições ‘aparelhadas’ quanto em corroer por dentro as estruturas do ‘Estado democrático’” (ROCHA, 2021, p. 272, grifo do autor). Essa forma de conduzir a gestão pública gerou o desmonte de políticas públicas em vários setores importantes e ataques a instituições criadas para promover o estado democrático de direito, como pode-se observar nos constantes ataques ao Supremo Tribunal Federal.

4.2 Escola Cívico-Militar: escola militar ou militarizada?

O termo Escola Cívico-Militar é utilizado para denominar as instituições educacionais públicas de ensino vinculadas às redes estaduais, municipais ou distrital, que aderiram ao

⁷ O fenômeno das *fake news* ganhou destaque a partir das eleições norte-americanas ocorrida em 2016 e, no cenário nacional, foi utilizado como estratégia de campanha pelo candidato Jair Bolsonaro em 2018 e permaneceu sendo praticado durante todo o seu mandato. Para Meneses (2018) é caracterizado como a veiculação de informações intencionalmente falsas com o intuito de enganar e desinformar, podendo se propagar pelos formatos de textos, fotos e vídeos através das Redes Sociais.

Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares - Pecim (BRASIL, 2019a). Esse programa foi institucionalizado com a prerrogativa de que as escolas que implementassem essa proposta deveriam instituir um modelo de gestão baseado nos colégios militares, fato que gera questionamentos quanto ao tipo de escola que este programa propunha, exatamente. Assim, a diferenciação entre a escola militar e escola militarizada se torna imprescindível de ser apresentada.

Para Mendonça (2019), o fato de a escola militar ser regulada por lei específica, de acordo com o Art. 83 da LDB/1996, que é a Lei nº. 9. 786/1999 (BRASIL, 1999) e não estar vinculada ao MEC e sim ao Ministério da Defesa - MD, a diferencia das escolas civis, que foram militarizadas e continuaram a seguir as determinações das diretrizes nacionais de educação. Outro ponto a ser destacado, de acordo com Soares et al. (2019), é que os Colégios Militares têm por objetivo a formação de seus alunos para o ingresso nos sistemas militares (Exército, Aeronáutica e Marinha), divergindo com a função estabelecida para as escolas públicas brasileiras.

A origem dos Colégios Militares no Brasil remonta ao século XIX, se destacando a criação da Escola Naval, em 1886; da Escola de Aviação, atual Academia da Força Aérea, em 1919, e da Real Academia Militar, atualmente Academia Militar de Agulhas Negras, em 1810 (LUDWIG, 1998). Até o ano de 2019, um levantamento indicou a existência de treze Colégios Militares do Exército (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019) vinculados ao MD que, para Ludwig (1998) apresentam um ensino baseado no autoritarismo, na rotinização e na conduta de subordinação.

O princípio basilar da vida militar, e consequentemente do Sistema de Ensino Militar, é a efetivação da hierarquia. Nesse sentido, Silva (2021, p. 75) afirma que,

A hierarquia como máxima no Exército e consequentemente no sistema de ensino dos Colégios Militares é o centro da imposição de outros comportamentos e dinâmicas que funcionam como princípios para os alunos e futuros militares: subordinação, obediência e disciplina. As regras e normas a serem seguidas nas instituições militares vão além de um código de comportamento para a efetivação da ordem, são a construção de um homem servil e obediente.

A escola militarizada, para Santos e Cara (2020, p. 177), é compreendida como “escolas civis públicas, criadas e mantidas pelo poder público, com as verbas destinadas à educação previstas pela Constituição Federal”, que tem sua gestão compartilhada com uma força militar. Um diferencial também, de acordo com Mendonça (2020), é que essas escolas apesar de serem civis, adotam o formato de organização das escolas militares, baseada em rígida hierarquia,

normas rigorosas e proibição de comportamentos considerados como socialmente normais em outros ambientes.

Santos (2020, p. 260-261), na intenção de alcançar critérios para a diferenciação entre esses dois tipos de escolas que contam com a gestão militar, conclui que:

As **escolas militares** são aquelas, em tese: 1) vinculadas apenas ao organograma de uma corporação militar (sem vínculos com secretarias de Educação); 2) mantidas com verbas destinadas à Segurança Pública; 3) que mantêm políticas de reserva de vagas para filhos e dependentes de militares; e 4) que apresentam como uma de suas finalidades educativas a formação de futuros membros das corporações. Por outro lado, **as escolas públicas militarizadas** são aquelas: 1) que pertencem a uma rede municipal ou estadual de educação; 2) que foram criadas e são mantidas com verbas destinadas à Educação; 3) que não se destinam preferencialmente a filhos e dependentes de militares; e 4) que, em dado momento, tiveram sua “gestão administrativa” ou “gestão disciplinar” transferida a uma corporação militar, seja por meio de “acordos técnicos”, “acordos de cooperação” ou “parcerias” entre a secretaria de Educação responsável e uma corporação militar vinculada ao Executivo estadual, através da aprovação de leis e/ou da sanção de decretos (grifos nossos).

Podemos concluir que as Escolas Cívico-Militares, por serem espaços educacionais vinculados às secretarias de educação, portanto, mantidas por verbas destinadas à educação, e por apresentarem gestão compartilhada com forças militares, se enquadram na categoria de escolas públicas militarizadas.

As formas de militarização, experienciadas em âmbito nacional, podem se dar de várias maneiras, diferenciando-se também sua nomenclatura. Com isso, Santos e Cara (2020) destacam o uso dos termos: **militarização**, como termo mais presente para nomeação das experiências engendradas nas esferas estaduais; **gestão compartilhada**, presente na experiência do Distrito Federal; **convênios firmados com a Polícia Militar**, termo mais comum nas experiências em nível municipal, e; a **Escola Cívico-Militar**, termo que é utilizado para as escolas que aderiram ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (2019).

Fica evidenciado que o fenômeno da militarização das escolas públicas pode se valer de várias nomenclaturas, todavia sua essência consiste no compartilhamento da gestão de escolas pertencentes às redes públicas de ensino com uma ordem militar, seja realizando parcerias com a Polícia Militar, Corpo de Bombeiros ou Forças Armadas. Entretanto, apesar das diferentes nomenclaturas, esses modelos se fazem valer da pedagogia militar e

O humano de novo tipo que essa concepção pedagógica se propõe a forjar é flexível, conformado psicofísica, ética e moralmente à concepção de mundo burguesa, de modo a obedecer irrefletidamente, reproduzindo ativamente as regras sociais introjetadas – consentimento ativo (VEIGA; SOUZA, 2019, p. 17).

A adoção da pedagogia militar e dos próprios militares como constituintes do percurso formativo dos discentes é outro ponto debatido em relação à militarização das escolas. Para Veiga e Souza (2019, p.12),

A pedagogia militar é a ciência e filosofia da *práxis* educativa, fundamentada no militarismo, cujo objetivo é a conformação psicofísica, ética e moral dos sujeitos, a fim de que sejam úteis à reprodução de um determinado *status quo*. Tal pedagogia é pautada na coerção como principal instrumento de controle social. Para isso, toma como estratégia de obtenção do consentimento ativo dos educandos o fomento ao medo e a apologia de superioridade do militar. Assim busca alcançar a legitimidade da ação pedagógica que, enfim, funciona como mecanismo de controle dos comandados.

As escolas públicas militarizadas, tanto as que fazem parte do corpo das experiências engendradas em níveis estaduais ou municipais, quanto as escolas que aderiram ao Pecim, possuem um conjunto de normas e regras bem rígidas, pois foram construídas à luz da pedagogia militar, ocasionando uma adequação do perfil de estudantes, que necessitam seguir as normas estabelecidas em seus regulamentos. Entretanto, Freitas (2018, p. 121) reflete que “a ironia é que tudo isso possa ser viabilizado sob o argumento de se ‘garantir o direito de aprendizagem para todos’” (grifo do autor).

Dentre as justificativas apresentadas para a institucionalização do modelo de gestão dos colégios militares em escolas públicas, de acordo com a proposta do Pecim, está o bom desempenho apresentado pelos Colégios Militares nas avaliações de larga escala. Entretanto, Mendonça (2019) argumenta não ser possível comparar escolas pertencentes a sistemas diferentes, por não seguirem as mesmas legislações. As escolas militares têm estrutura e financiamentos diferenciados, pois estão atreladas ao MD, diferentemente das escolas públicas, que seguem as normatizações do MEC. Cabe ressaltar que as escolas militares estão alicerçadas sobre forte disciplina e obediência, contrapondo-se aos fundamentos da escola pública de liberdade, igualdade e pluralismo de ideias estabelecidos pela CFB e a LDBN.

Outra justificativa apresentada para a institucionalização desse programa seriam os casos de violência presentes no cotidiano de escolas públicas. Para Mendonça (2019, p. 603), existe uma contradição quanto à forma como se vê esse fenômeno, pois justificar a presença de militares nas escolas como a “(...) solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida” significa embasar-se em uma visão superficial desse fenômeno, sem considerar as desigualdades presentes na sociedade brasileira, reflexo da organização social capitalista que cerceiam os cidadãos de seus direitos fundamentais.

Ao relacionar o crescimento do fenômeno da militarização das escolas públicas à prerrogativa de ampliação da qualidade da educação, Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) analisam o movimento de construção do conceito de qualidade da educação brasileira, evidenciando que ele está atrelado a resultados das avaliações externas e rankeamentos, tendo como parâmetro, por exemplo o IDEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Diante desses parâmetros os governantes tomam como exemplo as escolas militares, que apresentam melhores resultados e ocupam melhores posições nas classificações, para nortear as políticas que devem ser adotadas pelas escolas públicas. Entretanto, existem diferenças de investimento financeiro, acarretando melhor infraestrutura, diferenciação no modo de acesso e perfil socioeconômico dos estudantes, em comparação com escolas civis públicas. Para Gentili (2015, p. 116),

a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos.

Dentre as características das escolas militares que tornam impossível a comparação dos resultados apresentados com as escolas civis, estão a diferença de recurso recebido por aluno e a forma de ingresso nessas instituições. O chamado custo-aluno por matrícula em escola militar é aproximadamente três vezes maior do que o valor recebido por aluno em uma escola civil (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019), refletindo melhor estrutura ofertada a esses alunos. Já o modo de acesso nessas escolas se dá por meio de seleção ou reserva de vagas para dependentes legais de militares, diferenciando, assim, o perfil socioeconômico dos discentes.

4.3 Escola Cívico-Militar e seu modelo de gestão compartilhada: uma proposta formativa voltada ao *ethos* neoliberal

O modelo de gestão proposto para ser implementado nas Escolas Cívico-Militares, de acordo com o Decreto Presidencial nº. 10.004/2019 deveria seguir o padrão dos colégios militares e, assim, previa que fosse integrado ao organograma das escolas públicas, que aderissem ao programa, militares provenientes das forças armadas ou das Secretarias de Estado de Segurança Pública, para assumir as funções de Oficial de Gestão Escolar, de Oficial de Gestão Educacional e de monitores (BRASIL, 2020a). Com isso, a gestão escolar das Ecims ficaria compartilhada entre civis vinculados às secretarias estaduais, municipais ou distrital de Educação e militares, vinculados a esferas distintas das educacionais.

Esse compartilhamento na gestão das escolas que aderiram ao Pecim, apresenta como finalidade a melhoria da qualidade da educação básica, contudo, de acordo com Viriato (2004, p. 51) a “gestão da escola pública na perspectiva compartilhada ou de excelência passa a ser subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência”, se enquadrando na perspectiva mercadológica, condizente com políticas neoliberais que se tornaram hegemônicas no contexto nacional.

A gestão compartilhada no âmbito educacional tem sua origem atrelada a Gestão da Qualidade Total -GQT, conceito ligado à Reforma do Estado da década de 1990, implementada no governo do presidente FHC (PSDB), sendo considerado “um modelo de gestão adequado à uma concepção de ‘Estado Mínimo Neoliberal’, que se revela como uma das faces da reestruturação do capitalismo” (HACHEM, 2000, p. 193, grifo da autora).

Com a intenção de distinguir a gestão compartilhada da gestão democrática, por se tratar de conceitos diferentes, apesar de serem vistos comumente como unívocos, Nunes (1997 apud HACHEM, 2000, p. 45), nos diz que:

falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução. No primeiro sentido supõe-se alguém como proprietário da gestão (o governo ou o diretor, dependendo da instância) que magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos nos regimes democráticos), é, portanto, um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada que é outorgada de cima para baixo.

A oposição de princípios que existem entre essas duas concepções de gestão, apresenta relação direta com a articulação das proposições das políticas aos ciclos econômicos. Assim, podemos considerar que a gestão compartilhada no campo educacional se insere na orientação neoliberal com adoção de preceitos da lógica mercadológica para o setor público. Ainda no sentido de diferenciar esses dois paradigmas de gestão, Viriato (2004, p. 41) ao se referir à gestão compartilhada afirma que:

esse modelo de gestão assume um caráter democrático, colocando-se inclusive como sinônimo de gestão democrática, mas, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para autossustentação.

A gestão compartilhada na educação tem seu sentido muitas vezes atrelado à participação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, todavia, ela se dá apenas em

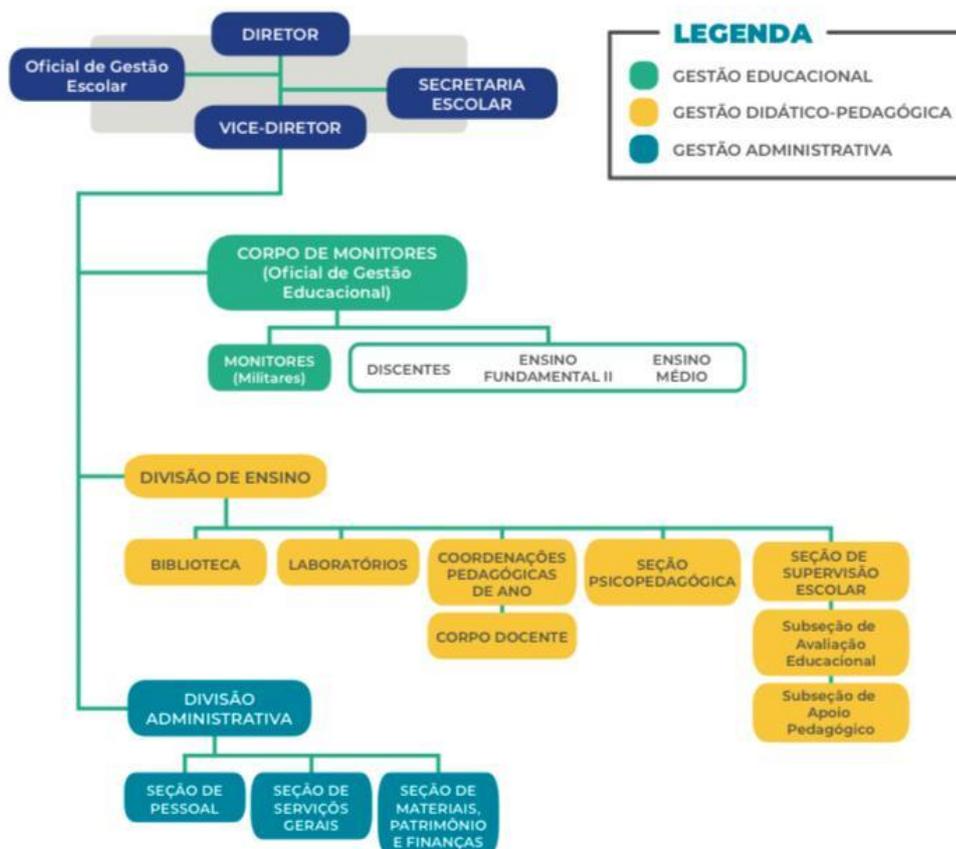
nível da forma como serão executadas as orientações, e se configura no aumento do controle do estado sobre as escolas, apesar da minimização de suas responsabilidades. Esse movimento iniciado com as políticas neoliberais utiliza-se da descentralização e desconcentração, conforme explica Viriato (2004, p.56):

como estratégia para o processo de gestão compartilhada, podem representar um marco construtivo para formular políticas que visem à exclusão social, pois contribuem para organizar a escola numa perspectiva mercadológica, instaurando entre as escolas uma competição, um individualismo, no qual a meta consiste em alcançar o resultado estipulado pelos órgãos centrais, qual seja, superar baixos desempenhos por conta própria e alcançar a propalada excelência na educação.

Em meio à hegemonia neoliberal nas políticas públicas, incluindo as educacionais, agora alinhadas ao neoconservadorismo, o Pecim foi instituído enquanto política em prol da militarização das escolas públicas brasileiras impondo “um modelo autoritário e de subserviência de alunos professores e pais a militares e a suas concepções de formação” (ERTOMOVSKI, 2020, p. 287). Trata-se de um programa proposto pelo MEC, responsável por suas diretrizes e financiamento, em parceria com o Ministério da Defesa - MD, responsável pela seleção de militares para atuarem nas Ecims.

De acordo com suas normatizações, o compartilhamento da gestão proposto para as Ecims se dá a partir de uma tríade composta pela gestão administrativa, gestão educacional e gestão didático-pedagógica, com vistas à **gestão de excelência**. Todas essas esferas são subordinadas à direção escolar compartilhada entre o diretor, subordinado à Secretaria de Educação, e o Oficial de Gestão Escolar, militar subordinado ao Ministério da Defesa e responsável pelos militares que atuam na instituição, conforme figura 1.

Figura 1 – Organograma das Escolas Cívicos-Militares



Fonte: Manual das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2020a)

A gestão administrativa nesse modelo deve agir em favor da eficiência “focando no controle dos gastos e na melhoria da qualidade dos serviços prestados, aos alunos e suas famílias e aos profissionais da escola” (BRASIL, 2020a, Art. 207), condizente com os modelos neoliberais para a educação pública com menos investimento e mais “qualidade”, dentro dos padrões mercantis medidos a partir de resultados em avaliações de larga escala.

A gestão didático-pedagógica compreende a gestão dos espaços educativos, corpo docente, coordenações pedagógicas e supervisão escolar, contando com a atuação de civis pertencentes ao quadro da escola, entretanto, suas práticas pedagógicas devem estar alinhadas às normativas das Ecims, constantes no Manual das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2020a) e no Projeto Político Pedagógico - PPP, que deve ser ajustado ao formato desse modelo de organização escolar compartilhado entre civis e militares, conforme modelo preestabelecido para as unidades que se transformam em Ecim. Assim, mesmo não tendo militares atuando diretamente na ação pedagógica das escolas, não é possível dizer que suas práticas pedagógicas não estejam ajustadas aos preceitos da caserna.

Os militares também assumem, nesse formato, a responsabilidade pela gestão educacional, a partir das funções do Oficial de Gestão Educacional, que tem o papel de coordenar o corpo de monitores, composto por militares, que atuam diretamente com os discentes. Ambas as funções, o oficial de Gestão e os monitores, são vinculadas administrativamente ao Ministério da Defesa ou as Secretarias de Segurança dos entes federados, e são destinadas a “atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (BRASIL, 2020a, Art. 31).

Assim, o formato das escolas cívico-militares se estruturou em três setores, os quais, de acordo com os documentos que normatizaram sua organização, atuam em prol da “melhora da qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2019a), a saber: o setor responsável pelo desenvolvimento de valores humanos e cívicos (gestão educacional); o responsável por aspectos pedagógicos (gestão didático-pedagógica), sendo o único que não conta com atuação direta de militares, e o setor relacionado à gerência de recursos (gestão administrativa). Sendo tais setores diretamente subordinados à gestão compartilhada entre o (a) diretor (a), civil vinculado à secretaria de educação, e um militar, com função de Oficial de Gestão Escolar.

Pode-se afirmar que a transformação das escolas públicas em militarizadas, conforme ocorre com as Ecims, apresenta aspectos do processo de privatização (MENDONÇA, 2020), ao ser compartilhada a gestão dessas escolas com instituições militares, enquanto corporações que compõem o poder público. Nessa perspectiva a responsabilidade sobre a garantia desse direito fundamental, que é a Educação, é partilhada com instituições militares ligadas à Segurança Nacional, sem prerrogativas para gerir instituições educacionais. Porém, há uma contradição inerente: a divergência entre as premissas militares, pautadas em princípios de disciplina, obediência e hierarquia, e as premissas estabelecidas para a educação, embasadas na garantia de igualdade, liberdade e pluralismo de ideias, entre outros.

Outro ponto a ser analisado em relação ao modelo de gestão adotado pelas Ecims se refere ao distanciamento da efetivação da Gestão Democrática, conquista do campo educacional do período de redemocratização e elemento indispensável para a construção de uma educação socialmente referenciável. Esse novo rearranjo escolar ocasionado pela adesão ao Pecim, apresenta elementos que confrontam os princípios constitucionais da gestão democrática (MENDONÇA, 2019), pois as escolas militarizadas, ou seja, que incluem militares e proposições militares em sua gestão, se baseiam em premissas opostas àquelas que embasam as políticas educacionais brasileiras. De acordo com Martins (2019), apesar das ideias de gestão

democrática aparecerem nos documentos que balizam esse processo, não há como se efetivarem, porque estão baseadas em dispositivos disciplinares e hierarquizantes.

Uma das implicações evidenciadas por Mendonça (2019) para a efetivação desse modelo de gestão no âmbito do movimento de militarização, incluindo as escolas que aderiram ao Pecim, é a incompatibilidade da separação das atividades que permeiam a gestão e organização do trabalho pedagógico entre civis e militares, pois todos os sujeitos educacionais devem estar orientados por um objetivo único, e essa separação da gestão escolar entre o diretor escolar e o oficial de gestão escolar, promove um fazer fragmentado.

Estormovski (2020), ao analisar o modelo de gestão proposto para as Escolas Cívico-Militares, evidencia que as Ecims estão a serviço da classe dominante, pois ao priorizar a implantação do programa em espaços educacionais situados em territórios com ausência da ação do Estado, contribuem para a manutenção do *status quo*.

Utilizando-se de um status de qualidade e disciplina insere em instituições localizadas em comunidades em vulnerabilidade social um padrão de gestão escolar comprometidos com valores de classe e com o desenvolvimento da obediência e da disciplina, frustrando expectativas de democracia na gestão invocadas desde a Constituição Federal de 1988 (ESTORMOVSKI, 2020, p. 289).

Outra questão apresentada pela prática da militarização das escolas públicas que vai de encontro ao movimento empreendido a partir da década de 1980, com a homologação da Constituição Federal é a não garantia do direito à educação. Para Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 627, grifo dos autores):

Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber’, do ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente).

Dessa forma, pode-se compreender que a manutenção da democracia expressa pela ampla “possibilidade de participação nas decisões políticas e a cidadania, a garantia de direitos individuais, sociais e econômicos são elementos caros ao processo de reprodução capitalista, pois reforçam a ideia de unidade e de coesão social” (ALMEIDA, 2018, p. 31). Assim, as escolas públicas, espaços importantes para a propagação de preceitos democráticos, são alvo de vários projetos que tentam cercear o seu poder de formação emancipatória e contestadora, como é o caso dos processos de militarização em curso em vários estados, municípios e do Pecim, enquanto política pública nacional.

A manutenção da escola democrática, guiada por princípios de igualdade, liberdade e pluralidade, entra em contradição com os interesses capitalistas e se configura como um desafio

a ser enfrentado pela escola pública inserida nessa sociedade, pautada por interesses econômicos, na manutenção do *status quo* e dividida em classes, pois em um contexto como esse, insere-se um grande dilema das escolas públicas brasileiras. De acordo com Saviani (2021, p. 250) “ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação”.

As escolas que se enquadram no modelo estabelecido como Ecim apresentam preceitos de gestão que violam princípios constitucionais de **liberdade**, ao padronizar comportamentos e vestimentas – além do uniforme obrigatório, há a proibição de adereços e até a padronização de corte de cabelo dos discentes –, de **igualdade**, ao não garantir condições de permanência dos alunos nas instituições – pois, aos alunos que não cumprirem as rígidas normatizações adotadas por essas escolas cabe o desligamento com a instituição –, e do **pluralismo de ideias**, ao não propiciar a formação de subjetividades e o respeito à diversidade. Esses princípios, que não são garantidos em escolas cívico-militares, são estruturantes para a efetivação da democratização das escolas públicas, contudo, são preceitos que entram em contradição com os interesses burgueses de manutenção da acumulação de capital, a partir da necessidade estrutural de permanência das desigualdades sociais, inerentes a esse sistema dominante.

A gestão democrática é resultado do movimento de redemocratização na década de 1980, no qual a partir da inserção de movimentos da sociedade civil e da organização de trabalhadores da educação se efetivou em documentos normalizadores da educação nacional marcado nos textos aprovados da CFB e depois na LDBN. Todavia, ao invés de fortalecer a efetivação desse modelo de gestão, o movimento refletido em propostas de políticas públicas educacionais, como o Pecim, acarreta ainda mais o distanciamento da efetivação dessa conquista democrática, dentro das escolas que se inserem nesse programa ou que, de alguma forma, se enquadram na perspectiva da militarização.

Numa sociedade democrática, o papel de uma política educacional deveria ser o de estímulo à emancipação das consciências individuais, de busca da unificação entre teoria e prática, de construção coletiva da autonomia, de busca da reflexão crítica, enfim, da construção do pensamento democrático no indivíduo, para que este buscasse a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social (LIMA, 2004, p. 36).

Para Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020) o ensino autoritário, apresentado por esse modelo, se apropria e cerceia a criatividade e a liberdade dos discentes, se instituindo como retrocesso na luta e conquista de uma educação mais democrática. Assim, militarização das escolas públicas reflete retrocessos e ameaças a educação brasileira, e de acordo com Alves e Reis (2021, p. 827), a efetivação do Pecim nas escolas públicas, “(...) limita a autonomia dos

sujeitos e por consequência a possibilidade de uma pedagogia democrática que alcance a sociedade para além dos muros da escola, fomentando outras práticas pedagógicas”.

Para Quiroga et al. (2021, p. 14) iniciativas como a Ecim visam a formação do trabalhador do novo capitalismo, não possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico, pois “falamos de um corpo que não pode arguir, não pode reclamar e nem reivindicar. Será uma mulher ou um homem, alguém de quem lhe fora subtraído o direito à indignação”. Assim, a militarização das escolas públicas busca implementar políticas neoliberais, sobre o pretexto de dar resposta à crise da educação, evidenciada pela falta de autoridade e ordem dentro dos espaços escolares, visando formar sujeitos conformados psicofisicamente.

Dessa forma, considerando que a escola reproduz os interesses das classes dominantes, esse fenômeno tem estreita ligação com a formação do “novo trabalhador”, obediente e docilizado, mais distante da possibilidade de contestação, pronto para exercer seu papel no *ethos* neoliberal. Para Alves e Toshi (2019, p. 639), esse modelo “ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora”. O processo de militarização das escolas públicas está intrinsecamente ligado à sociedade capitalista, pois requer a manutenção dos indivíduos divididos em classes sociais, de acordo com Rêses e Paulo (2019, p. 722), pois ele atua na “(...) manutenção de ordem e controle social por meio do medo e da imposição de uma farda e uma arma”.

A partir de um movimento de apreensão dessa realidade fenomênica, considera-se que a “militarização faz parte de um projeto hegemônico e conservador, que coloca em risco a permanência dos direitos fundamentais e dos preceitos constitucionais, dentre eles, o direito à educação, como definida e defendida na Carta Magna” (LIMA; NETTO; SOUZA, 2019, p. 832). Enfim, pode-se dizer que o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, intensificado a partir da regulamentação de um programa nacional (BRASIL, 2019b) que instituiu Escolas Cívico-Militares, insere-se em um movimento reacionário, que se opõe às conquistas sociais do período de redemocratização.

**A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM BELÉM,
PARÁ: A EXPERIÊNCIA DO LICEU
ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO
DO PARACURI**

5



5 A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM BELÉM, PARÁ: a experiência do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso do Paracuri

5.1 O território de Icoaraci: caracterização

O Distrito Administrativo de Icoaraci - DAICO, popularmente identificado apenas como Icoaraci e conhecido também como Vila Sorriso, é o território para o qual o Liceu do Paracuri foi pensado. Está localizado cerca de 20km do centro de Belém, ao norte do território continental da sede do estado do Pará, banhado pela baía do Guajará e o pelo rio Maguari.

A chegada à Icoaraci é feita principalmente pelas rodovias Augusto Montenegro e Artur Bernardes e é ponto estratégico de partida em direção às ilhas do extremo norte do município, como: Cotijuba, Jutuba e Paquetá, através da oferta de transporte fluvial de passageiros, realizado no trapiche localizado na rua Siqueira Mendes.

Na Vila Sorriso, a economia gira em torno de atividades de comércio de diversos segmentos – destacando-se a Feira da Oito de Maio –, de extrativismo – com destaque para a madeira, a argila e a pesca –, e de produção de cerâmicas pelas olarias concentradas principalmente no bairro do Paracuri. Também há indústrias localizadas no Distrito Industrial de Icoaraci, com diversas empresas instaladas, além do transporte hidroviário de cargas e pessoas, sendo que o transporte de passageiros é realizado pelo trapiche da rua Siqueira Mendes e o transporte de cargas é realizado por diversas empresas localizadas ao longo da encosta do rio Maguari.

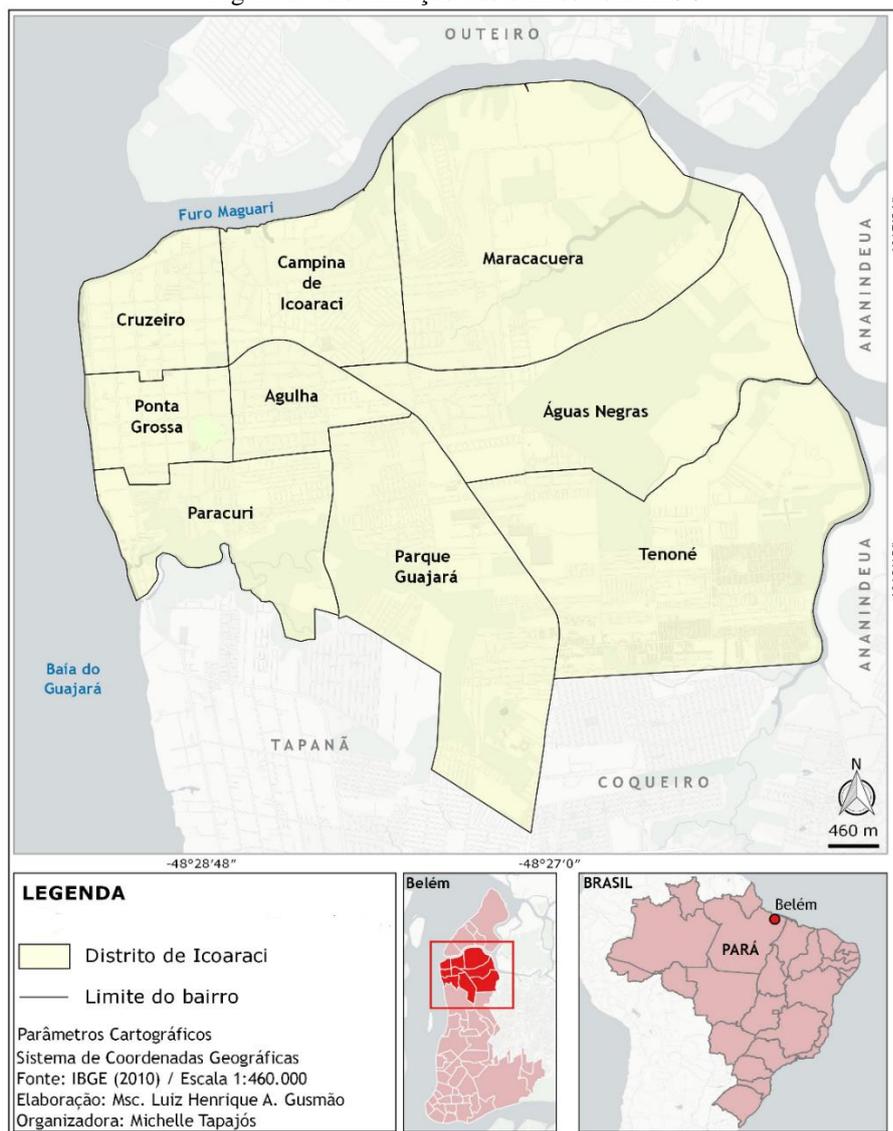
O distrito possui uma orla que agrega diversos espaços de lazer: restaurantes com gastronomia voltada para pratos que utilizam pescados regionais e comidas típicas; diversos bares e espaços de entretenimento – como a feira de Artesanato do Paracuri, espaço muito procurado por turistas, para a aquisição de peças de artesanato local –, e a praia do Cruzeiro, que atrai pessoas da comunidade e visitantes que aproveitam o banho em praia de água doce.

Devido a diversidade dos povos que contribuíram para o povoamento e formação desse território, possui uma diversidade cultural marcada por vários elementos, destacando-se a religiosidade, com a realização de festividades como: o círio de Nossa Senhora das Graças, a Festividade de São João Batista, a Folia dos Reis entre outras; as tradições populares marcadas pela realização de festejos de carnaval – com o conhecido bloco Rabo do Peru –, folguedos juninos, carimbó, cerâmica icoaraciense e literatura oral (SILVA, 2019).

O DAICO é o terceiro distrito administrativo de um grupo de oito regiões administrativas, em que o município de Belém está dividido. Essa divisão foi criada pela Lei Ordinária n. 7.682/1994, para auxiliar o Sistema Municipal de Planejamento e a Gestão Urbana, se configurando como uma das ações da gestão municipal que propôs o SUEDS. Cabe destacar

que o DAICO conta com a Agência Distrital de Icoaraci - ADIC, para atender as demandas da comunidade local, distribuída em nove bairros, a saber: Águas Negras, Agulha, Campina de Icoaraci, Cruzeiro, Maracacuera, Paracuri, Parque Guajará, Ponta Grossa e Tenoné. Sendo responsável por serviços de limpeza e conservação de logradouros públicos, fiscalização da atividade comercial, promoção ao desenvolvimento comunitário entre outros.

Figura 2 – Localização dos bairros do DAICO



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2021)

O município de Belém, Pará tem uma população aproximada de 1.506.420 pessoas, apresentando Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM de 0,746. (IBGE, 2021). Já o DAICO registra resultado de IDHM de 0,71, sendo que o bairro do Paracuri apresenta o menor índice em relação aos demais bairros de Icoaraci, registrando o valor de 0,62, considerando os dados do IBGE-2010 (ATLAS-BR, 2021). Esse índice, de acordo com o

Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento - PNUD, é medido a partir da composição de três indicadores: longevidade renda e educação, tendo seus registros variando entre 0 e 1, sendo 1 a nota máxima. (PNUD – BRASIL, 2021)

Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal dos bairros do DAICO

| BAIRRO | IDHM | IDHM - RENDA | IDHM - EDUCAÇÃO | IDHM - LONGEVIDADE |
|---------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------------|
| Águas Negras | 0,849 | 0,903 | 0,82 | 0,826 |
| Agulha | 0,804 | 0,881 | 0,785 | 0,752 |
| Campina de Icoaraci | 0,774 | 0,864 | 0,743 | 0,723 |
| Cruzeiro | 0,78 | 0,864 | 0,76 | 0,724 |
| Maracacuera | 0,654 | 0,766 | 0,583 | 0,626 |
| Paracuri | 0,622 | 0,74 | 0,556 | 0,585 |
| Parque Guajará | 0,849 | 0,903 | 0,82 | 0,826 |
| Ponta Grossa | 0,808 | 0,885 | 0,782 | 0,763 |
| Tenoné | 0,881 | 0,915 | 0,866 | 0,862 |

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados de ATLAS-BR (2021)

Com isso, percebe-se que o lugar onde o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso está inserido, possui déficit no desenvolvimento socioeconômico, com os índices mais baixos em relação aos demais bairros desse distrito, o que indica a necessidade de maior investimento por parte do poder público nos diversos setores de atendimento à população, incluindo a educação.

Icoaraci teve sua ocupação iniciada no ano de 1705 com a constituição da fazenda Pinheiro, através de doação dessas terras a Sebastião Gomes de Souza, pelo então Governador do Grão-Pará e Maranhão (TAVARES, 2012). Com o passar do tempo, essas terras foram doadas para a Ordem dos Frades Carmelitas Calçados e reunidas à fazenda Livramento, localizada às margens do Igarapé Paracuri, já pertencente a essa congregação. Em 1894 essas duas fazendas foram vendidas ao Tenente-Coronel João Antônio Corrêa Bulhões e, após um período, o terreno da fazenda Pinheiro foi transformado no povoado Santa Izabel, culminando com o início da ocupação mais massiva dessa área, decorrente da demarcação de lotes e logradouros nessas terras. Já foi denominado de São João Batista e, quando foi elevado à categoria de vila, passou a ser chamada de Vila Pinheiro, em 1895 (FIGUEIREDO; TAVARES, 2006).

Apenas em 1943, por meio do Decreto nº. 4.505, que estabeleceu a divisão administrativa e judiciária do estado do Pará, este território passou a ser denominado de Icoaraci. Esse termo, de acordo com Figueiredo e Tavares (2006, p. 28), tem “significados como

de frente para o sol ou *mãe de todas as águas* (Icoara = águas e ci = mãe)”, sendo que este último significado foi buscado na língua Tupi-Guarani.

O processo de ocupação desse espaço está intimamente relacionado ao ocorrido em Belém, pois de acordo com Dias (2007, p. 96),

Para o caso de Icoaraci, temos a clareza de que as etapas do processo de produção, (re)produção, apropriação, dominação e consumo do espaço encontram-se estreitamente vinculados aos processos de reprodução do capital que se instalou na região em diferentes épocas, não estando da mesma forma dissociada do processo de produção da cidade de Belém em função da proximidade.

Com isso, houve um período em que Icoaraci era vista como local de veraneio da burguesia belenense. Até hoje encontra-se, na paisagem urbana do lugar, várias construções antigas de grande porte, como podemos observar nas imagens representadas na figura 3.

Figura 3 – Chalés de Icoaraci



Fonte: DOL (2022)

À esquerda, o Chalé Tavares Cardoso, que abriga atualmente a Biblioteca Pública Municipal de Icoaraci; na imagem central, o Chalé Senador José Porfírio, encontrando-se totalmente abandonado; e, à direita, o Chalé 100, onde funciona um restaurante. Todas essas construções encontram-se na rua Siqueira Mendes, conhecida também como primeira rua, situada às margens da baía do Guajará.

Outra característica local era a ocorrência abundante da argila – matéria prima para a produção de cerâmica –, ao longo dos rios e igarapés que entrecruzam o distrito. Esse teria sido um fator de atração para famílias que dominavam a técnica da produção ceramista, para povoar esse espaço, principalmente ao longo do rio Paracuri, que dá nome ao bairro onde se concentra a maior parte das olarias produtoras de cerâmica de Icoaraci. A produção de cerâmica no local é atrelada à existência, no passado, de olarias produtoras de materiais de construção, através da produção de tijolos e telhas, contudo, também era comum espaços que realizavam a produção de utensílios domésticos, como panelas, tigelas e potes.

Ao longo dos anos a produção local passou a desenvolver peças decorativas com influência da cultura Marajoara e Tapajônica. Essa mudança de estilo da produção ceramista da localidade é atrelada ao trabalho do Mestre Raimundo Cardoso, que teve sua cerâmica reconhecida internacionalmente a partir da reprodução de artefatos da cultura indígena amazônica. A seguir, na figura 4, imagens de peças expostas no Núcleo de Artes Laís Aderne, do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, que ilustram esse estilo adotado, a partir da influência do patrono da escola.

Figura 4 – Peças em cerâmica com influência da cultura Marajoara e Tapajônica em exposição no Liceu



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A produção de cerâmica marca culturalmente Icoaraci, e serviu como inspiração para a criação de um espaço educativo destinado à formação de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras das olarias: o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, ao propor um currículo que propiciasse a apreensão dos conteúdos formais com atividades práticas, que envolvem o fazer oleiro local. Em levantamento realizado no ano de 2012 por uma pesquisa que investigava os saberes tradicionais dos ceramistas de Icoaraci, foram mapeadas 52 olarias e aproximadamente 600 pessoas que trabalhavam com essa produção em Icoaraci (TAVARES, 2012).

Figura 5 – Cerâmicas produzidas nas olarias do bairro do Paracuri



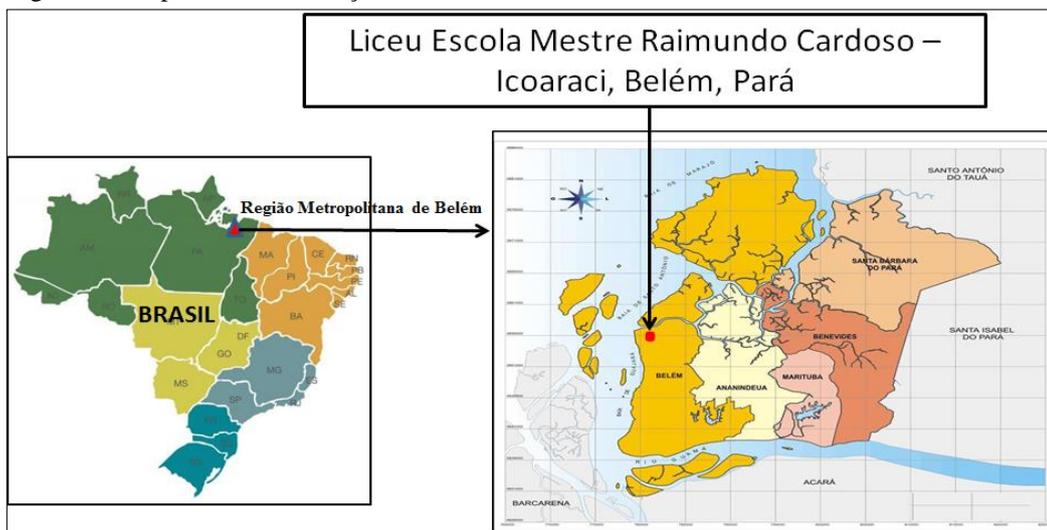
Fonte: Agência Belém (2018)

5.2 Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: caracterização, considerações históricas, políticas, formativas e educacionais

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso faz parte do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável - SUEDS, instituído pela Prefeitura Municipal de Belém, através do Decreto nº. 29.205, de 13 de setembro de 1996, na gestão do prefeito Hélio Gueiros, apresentando como objetivo “(...) a formação de cidadãos com a percepção de sua realidade, capacidade criadora e profissional para integrar de forma positiva com o meio ambiente físico e sociocultural do município” (BELÉM, 1996a, Art. 4).

A localização da unidade educativa lócus desta pesquisa (ver figura 6), está na confluência dos bairros do Paracuri e Ponta Grossa, que têm uma ligação histórica com a produção ceramista, que recentemente passou a ser reconhecida como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do município de Belém, pela Lei nº. 9.743, de 30 de março de 2022 (BELÉM, 2022). As olarias presentes, principalmente no bairro do Paracuri, se destacam no cenário nacional e internacional com suas produções, sendo berço de grandes nomes do artesanato local, como o próprio Raimundo Cardoso, falecido no ano de 2006 e, por conta de sua relação com a localidade, foi homenageado em vida, com seu nome dado à instituição.

Figura 6 – Mapa com a localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Construído pela pesquisadora, com base nas informações contidas em documentos publicados pelo governo municipal de Belém (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 1996a)

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso apresenta estrutura física imponente, contrastando com o entorno, marcado pela falta de urbanização. A instituição se destaca por sua grandiosidade estrutural, contando com espaços físicos que não são comuns à maioria das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Na figura 7, abaixo, à esquerda, registra-se

a entrada do Núcleo de Artes, que é composto por galeria de arte permanente, com exposição dos principais mestres da cerâmica local, galeria de arte itinerante, videoteca e salas para a realização de oficinas, demonstrada na imagem do meio. À direita, a fotografia é da ampla biblioteca, localizada no bloco administrativo, cujo nome homenageia a então secretária municipal de educação, professora Therezinha Gueiros, principal responsável pela implantação do SUEDS, e, conseqüentemente, pela constituição desta unidade educativa.

Figura 7 – Espaços físicos do Liceu do Paracuri



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

O Núcleo de Artes, que em 2007 recebeu o nome de Laís Aderne, em homenagem à arte-educadora que concebeu a proposta inicial da escola, é responsável pela realização de atividades de extensão, com o objetivo, de acordo com o PPP do Liceu, de promover a educação integral aos discentes, a partir da oferta de oficinas e com a função de estabelecer elos com a comunidade local (BELÉM, 2019a).

Este espaço é coordenado por um servidor designado pela Secretaria Municipal de Educação e é responsável pelas diversas oficinas ofertadas pela instituição, como: oficinas de sensibilização com argila, modelagem em argila, beneficiamento em argila, torno, decoração em cerâmica, expressão gráfica, expressão corporal, educação musical, educação alimentar, educação ambiental e educação patrimonial. De acordo com o caderno Caminhos da Educação, nº 4 (BELÉM, 1996c), estas oficinas compõem a parte diversificada do currículo, sendo ofertadas aos alunos de acordo com o nível escolar e a faixa etária.

A proposta pedagógica do Liceu Mestre Raimundo Cardoso foi alicerçada para o desenvolvimento de capacidades no educando de promover meios para a autossustentação, contando com oficinas do fazer e do pensar. Para tanto, foi inaugurado dispoendo em sua estrutura de espaços destinados à realização desses objetivos: a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de material didático, a cozinha, o salão de eventos, o laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, e os espaços para oficinas, inicialmente propostas como de Artes Gráficas, Criações em Volume e Expressão Corporal (BELÉM, 1996c).

A escola que ocupa um quarteirão inteiro, tem o portão de entrada na travessa dos Andradas, à direita a rua Coronel Juvêncio Sarmiento, à esquerda a rua Santa Isabel e ao fundo a Vila Montepio. Sua estrutura física está organizada em blocos e, conforme é possível observar na figura 8, abaixo, encontra-se disposta da seguinte forma: à direita, três blocos compõem o Núcleo de Artes e alojam as galerias de arte permanente e itinerante e sete salas para a realização das oficinas que compõem o currículo escolar; na parte central da imagem, ao fundo, situa-se o bloco administrativo, contendo, no térreo, o refeitório, o auditório e banheiros e, no andar superior, a biblioteca, a secretaria, a sala de informática educativa, bem como as salas administrativas. Mais à esquerda da imagem, cinco blocos alojam as 22 salas de aula, e; na extrema esquerda da imagem, vê-se o ginásio poliesportivo. Um fato que merece destaque é que a escola não possui muros, apenas grades, fato que parece simbolizar a integração entre a escola e a comunidade.

Figura 8 – Vista panorâmica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Imagem do acervo da escola (2021)

A atual organização do Liceu atende à etapa de Ensino Fundamental da Educação Básica nas modalidades regular e de Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Em 1996, primeiro ano de funcionamento, o Liceu do Paracuri atendeu 1.074 alunos entre os níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e adultos (BELÉM, 1997, p. 27). Já no ano de 2020, atendeu um total de 1.529 alunos no nível de Ensino Fundamental regular, sendo 714 dos anos iniciais e 815 dos anos finais, e 165 alunos na modalidade de Educação de Jovens e adultos (QEDU, 2021). Em algum momento de sua trajetória a escola deixou de atender o nível da educação infantil, fato que pode estar atrelado ao crescimento do número de escolas que atendem apenas essa etapa, na rede municipal de ensino.

Desde a inauguração, o Liceu Mestre Raimundo Cardoso apresenta uma estrutura curricular organizada em ciclos, que em sua concepção inicial eram denominados Ciclos Básicos - CB e se dividiam em CB I, II, III e IV (BELÉM, 1996c). A partir de 1997, a Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC assumiu a nomenclatura **Ciclos de Formação – CF**, para o Ensino Fundamental – EF (BELÉM, 2012), estando instituída até os dias atuais, e se dividem em quatro níveis, a saber:

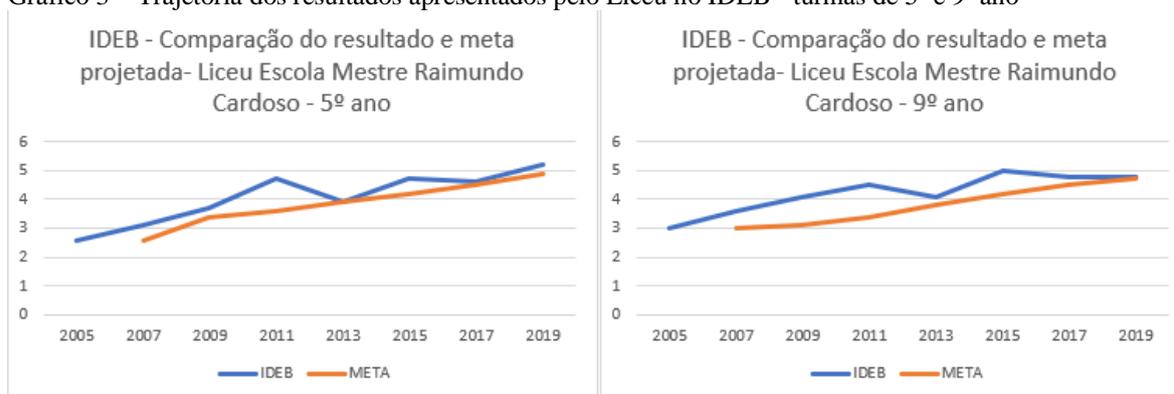
- a) CF I – 1º, 2º e 3º ano, que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do EF (faixa etária de 6, 7 e 8 anos);
- b) CF II - 1º e 2º ano, que corresponde ao 4º e 5º ano do EF (faixa etária de 9 e 10 anos);
- c) CF III – 1º e 2º ano, que corresponde ao 6º e 7º ano do EF (faixa etária de 11 e 12 anos), e;
- d) CF IV – 1º e 2º ano, que corresponde ao 8º e 9º ano do EF (faixa etária de 13 e 14 anos).

A concepção de CF, adotada pelo Sistema Municipal de Educação de Belém, se embasa nos pressupostos do desenvolvimento humano, inclusão social, interdisciplinaridade e educação ambiental. Neste sentido, se contrapõe à escola tradicional conteudista,

O trabalho nos Ciclos de Formação proposto para RME (Rede Municipal de Educação) de Belém mobiliza a escola para os princípios de totalidade entre conteúdo e forma, de incompletude do conhecimento científico, de participação dialógica na aprendizagem, de transformação e intervenção democrática. A prática pedagógica deverá avançar para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano e em direção à escola enquanto espaço-tempo sociocultural de formação (BELÉM, 2012, p. 24).

Dentro da caracterização do lócus desta pesquisa, cabe destacar que os resultados desta unidade escolar no IDEB, apresentam, no geral, uma trajetória de crescimento, acima da meta projetada, conforme os gráficos apresentados (Gráfico 3), onde se observa que a escola atingiu o índice de 5,2 nas séries iniciais e 4,8 nos anos finais do Ensino Fundamental - EF, no ano de 2019. O IDEB é um índice criado em 2007, para medir a qualidade da educação básica, e é aferido a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e a média de desempenho nas avaliações aplicadas (INEP, 2021).

Gráfico 3 – Trajetória dos resultados apresentados pelo Liceu no IDEB - turmas de 5º e 9º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de informações do INEP (2021)

A comparação dos resultados desta unidade escolar com o resultado geral da rede municipal de educação de Belém, que alcançou a média de 5,3 para os anos iniciais e 4,4 para os anos finais do EF, revela que os resultados do nível de ensino público-alvo do programa – o EF anos finais - 6º ao 9º ano ou CF III e IV –, alcançados pelo Liceu, apresentam-se acima do índice geral da rede para este nível. Sendo este, um índice que quando se projeta abaixo da meta, serve para compor o perfil das escolas para aderirem ao Pecim, o que significa que, neste caso, o referido critério não foi utilizado para a escolha da escola para transformá-la em Ecim.

No ano de 2020 este espaço educativo foi transformado em Ecim, através da adesão pela Prefeitura Municipal de Belém ao Pecim, passando a ser denominado de Escola Municipal Cívico-Militar Liceu Mestre Raimundo Cardoso (ver figura 9).

Figura 9 – Fachada da escola após a implantação do Pecim⁸



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

⁸ Com a decisão de saída do programa do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, essa placa foi retirada no dia 09 de fevereiro de 2022 e não existe mais na fachada da escola.

Dentre o quantitativo de 165 espaços educativos vinculados à Prefeitura Municipal de Belém (SEMEC, 2022), que ofertam a Educação Básica nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (ofertado apenas em uma instituição), o Pecim foi instituído no espaço Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em modelo de pactuação, no qual o MEC se responsabilizou por encaminhar pessoal das Forças Armadas, de acordo com informações do Termo de Adesão, publicado em 28 de dezembro de 2020, no qual foi firmada “a implantação da Ecim Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém/PA, na **modalidade de Disponibilização de Pessoal** no ano de 2020”, conforme representado na figura 10, abaixo. Na sequência, na figura 11, apresenta-se o registro do Acordo de Cooperação Técnica, firmado e publicado no Diário Oficial da União, em 07 de janeiro de 2021.

Figura 10 – Termo de Adesão ao Pecim pela Prefeitura Municipal de Belém

EXTRATO DE TERMO DE ADESÃO
 Processo nº 23000.018541/2020-41
 ESPÉCIE: Termo de Adesão da Prefeitura Municipal de Belém, neste ato representada pelo seu Prefeito, Zenaldo Rodrigues Coutinho Junior, estabelecido na cidade de Belém, Estado do Pará, Praça Dom Pedro II, nº 2 - Cidade Velha, CEP 66020-240, que, tendo em vista o Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, de criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim e por ter sido selecionado, resolve firmar o presente Termo de Adesão com vistas a sua participação no programa para a implementação das Escolas Cívico-Militares do modelo sugerido pelo Ministério da Educação de acordo com os critérios da Portaria nº 2.015/2019.
 OBJETO: Manifesta o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação da Ecim Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém/PA, na modalidade de Disponibilização de Pessoal no ano de 2020, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica - ACT com o Ministério da Educação.
 DATA DA ASSINATURA: 17 de dezembro de 2020.
 ASSINAM: Milton Ribeiro, Ministro de Estado da Educação, e Zenaldo Rodrigues Coutinho Junior, Prefeito do Município de Belém
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM

Fonte: BRASIL (2020b, p. 43)

Figura 11 – Acordo de Cooperação Técnica para a implantação do Pecim

EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Processo: 23000.018541/2020-41. Espécie: Acordo de Cooperação Técnica. Partícipes: União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, e Prefeitura Municipal de Belém. Objeto: Implantação de 01 (uma) Escola Cívico-Militar (Ecim), Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém, a qual passará a ser fomentada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, conforme especificações estabelecidas no Plano de Trabalho. Recursos financeiros: Este instrumento não envolve repasse de recursos financeiros entre as partes. Vigência: 12 (doze) meses, a contar da sua publicação, podendo ser prorrogada por iguais e sucessivos períodos, até o limite de 36 (trinta e seis) meses, mediante celebração de aditivo.

Fonte: BRASIL (2021, p. 54)

De acordo com o Art. 15, da Portaria n 2.015/2019, existem dois modelos para a implementação do programa, que se distinguem quanto ao aporte financeiro e à responsabilização pelos profissionais militares. O modelo implementado no Liceu, como mencionado anteriormente, estabeleceu que o município ficasse responsável pelos recursos financeiros para a implementação do programa, no que concerne à adequação da infraestrutura do espaço físico. Há também o modelo de repasse de recurso, em que o MEC fica responsável pelos recursos para adaptação do espaço escolar e, em contrapartida, os entes federados devem disponibilizar militares vinculados às corporações estaduais.

Em relação à adequação do espaço físico da escola para receber o Pecim, verificou-se que em 2018, a Prefeitura Municipal de Belém firmou contrato para a execução de reforma no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, que perdurou até o ano de 2019 e agregou um montante de mais de um milhão e meio de reais (BELÉM, 2018; BELÉM, 2019b). Com isso, pode-se perceber que a reforma desta escola já estava prevista antes da implantação do programa, e esse fato pode ter contribuído, dentre outros, para a escolha deste espaço para recebê-lo.

Ao se considerar o contexto histórico de instituição desse espaço educativo, retoma-se que a década de 1990 foi marcada pela grande comoção de esforços em pensar e propor alternativas aos problemas socioambientais, cada vez mais presentes, decorrentes do desequilíbrio ambiental – reflexo da forma de organização social, que se movimenta em prol da acumulação de capital, forjando um modo de vida permeado pelo consumo exacerbado de mercadorias que rapidamente se tornam obsoletas.

A realidade político-partidária da capital paraense na década de 1990, era marcada por poucos grupos, representantes das elites locais, que se revezavam no poder. Naquele cenário, em 1993, Hélio Mota Gueiros (Partido Frente Liberal - PFL) assumiu a gestão municipal, ao vencer as eleições em primeiro turno, apresentando seu programa de governo para o período de mandato de 1993-1996, pautado na justificativa que o referido município apresentava necessidades que foram acumuladas ao longo do tempo, provenientes da falta de recursos financeiros e um conseqüente déficit na economia, gerando uma “pobreza urbana emergente” (BELÉM, 1993).

De certa forma, o contexto nacional de discussões de agendas ambientais, propiciadas pelos movimentos internacionais, influenciaram a gestão desse período para a proposição de políticas pautadas pela temática ambiental, pois, aos desafios constatados pelo gestor, foi apresentado um planejamento estratégico baseado em três paradigmas, a saber: tratamento do município sob a ótica do desenvolvimento sustentável, definição da qualidade de vida a ser

perseguida e destaque da Educação Básica, reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno (BELÉM, 1993), condizentes com o movimento internacional em torno da temática.

O setor educacional público municipal foi alvo de proposição de políticas expressas nos cadernos Caminhos da Educação, publicadas em sete volumes (BELÉM, 1993; 1994; 1996b; 1996c; 1996d; 1996e; 1996f). Nessa coleção foi apresentada a perspectiva adotada pelo governo, baseada na concepção de que a educação, ao mesmo tempo que humaniza, sustenta a modernidade, marcando o alinhamento ao discurso do Desenvolvimento Sustentável - DS. Para isso, seria almejado o aprimoramento qualitativo da educação com o delineamento de ações prioritárias, desenvolvidas a partir de ações enviesadas por esses parâmetros.

Os sete cadernos da coleção apresentavam uma capa única, com desenhos chamativos e emblemáticos compostos por casas ao fundo, um sol com rosto aparentemente masculino e uma caravela navegando. Em análise realizada por Santos (2021, p. 84), infere-se que “as capas dos cadernos trazem um sentido de revolução, de mudanças propriamente ditas, uma quebra de paradigmas da tradicional forma de se conceber o ensino, para ir ao encontro de novas formas de ensinar”.

De fato, a política educacional delineada apresentava um tom de inovação ao pautar sua proposta formativa na Educação Ambiental, configurando-se como algo novo para o cenário nacional e, principalmente, no contexto regional. Entretanto, fica bem evidenciada a vontade política dessa gestão em deixar sua marca na história local com a idealização de grandes ações, que acabaram não se efetivando em sua totalidade. Essa vontade pode ser constatada também pelo nome escolhido para a coleção, Caminhos da Educação, como forma de (re)afirmar que somente a partir dessa gestão a educação do município teria um caminho delineado, percebido na apresentação do primeiro caderno da série, “há, por conseguinte, que se fazer os caminhos” (BELÉM, 1993, p. iii).

Uma das estratégias propostas para o aprimoramento da Educação Básica foi a utilização da didática do aprender a aprender, em que “supõe o relacionamento entre sujeitos capazes de manejar e produzir conhecimento, fundamento essencial da concepção e efetivação de um projeto moderno e próprio de desenvolvimento” (BELÉM, 1993, p. 23). Essa didática, ligada à pedagogia escolanovista, pressupõe que os sujeitos partem de diferentes interesses e chegam a diferentes níveis de aprendizagem, sendo criticada por Saviani (2012) por causar a superficialidade da educação destinada aos filhos dos trabalhadores.

Uma das ações da gestão que materializou a adoção do conceito de DS, foi a implementação do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – SUEDS, a

partir do Decreto nº. 29.205, de 13 de setembro de 1996 (BELÉM, 1996a). A partir desse momento, ficaram implementadas duas redes de educação, a Rede de Unidades de Educação Básica - RUEB e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável - RUEDS.

Dentro da concepção de UEDS e a partir das demandas apresentadas pelo Distrito de Icoaraci na década de 1990, sendo evidenciadas em seu projeto inicial principalmente o aspecto da degradação das jazidas de barro, matéria prima para a cerâmica desenvolvida na localidade e principal fonte de renda para seus moradores, surge a idealização desse espaço em que,

a proposta do Liceu Escola do Paracuri tem suas bases na relação do sujeito com o meio, de forma harmônica, através da educação ambiental e da formação vocacional e profissionalizante para o desenvolvimento autossustentável, equilibrado e com base na cultura (BELÉM, 1996c, p. 110).

Destaca-se que uma das características das unidades que constituem o SUEDS, é aliar a formação propedêutica, a partir de um enfoque sistêmico, com a formação profissionalizante, com a oferta de oficinas envolvendo conhecimentos locais, observadas nas unidades do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso e no Complexo Parque Amazônia, ou na oferta de ensino profissionalizante, como podemos observar na Funbosque. De fato, com base no pensamento de Saviani (2012) é possível afirmar que o SUEDS mescla características da pedagogia escolanovista, a partir da questão central de **aprender a aprender**, com a pedagogia tecnicista, com base no enfoque sistêmico aliado ao **aprender a fazer**.

A seguir, nas figuras 12 e 13, retrata-se, respectivamente, algumas produções dos alunos, realizadas durante as atividades práticas desenvolvidas na instituição, com foco na formação profissionalizante, e os espaços que compõem o Núcleo de Artes da escola, utilizados para desenvolver as oficinas que integram o currículo do Liceu do Paracuri.

Figura 12 – Peças em cerâmica produzidas pelos alunos do Liceu do Paracuri



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 13 – Espaços físicos destinados as oficinas de produção oleira no Liceu do Paracuri



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Ao tomar-se os textos constituintes da coleção de cadernos Caminhos da Educação (BELÉM, 1993; 1996c), depreende-se que o nome Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso apresenta dois significados dados pelo próprio grupo no poder, a saber: primeiro relativo à ideia de liceu escola, ou seja, uma unidade pedagógica pública, que deveria oferecer uma formação profissional ao educando. Mas, associada à educação escolar propedêutica. A segunda, diz respeito ao nome Raimundo Cardoso, uma homenagem ao artesão ceramista paraense, que se notabilizou pela qualidade dos seus artefatos de barro-argila, produzidos na área do bairro Paracuri, em Icoaraci.

O mestre que dá nome ao Liceu do Paracuri aprendeu com a mãe, que era pertencente à etnia indígena Aruã que habitava a Ilha do Marajó, a arte da produção oleira. Nascido no município de Vigia (PA), em 1939 e falecido em 2006, se tornou um grande estudioso das técnicas que envolvem a produção de cerâmica e, a partir do contato com objetos da cultura Marajoara e Tapajônica, em visita realizada ao Museu Paraense Emílio Goeldi - MPEG, localizado em Belém, passou a reproduzir, com sucesso, essas técnicas na produção de suas peças, o que logo inspirou outros mestres do artesanato a se dedicarem à cerâmica artística em Icoaraci, com destaque para o Mestre Cabeludo. Na figura 14, o registro do painel com informações sobre patrono do Liceu do Paracuri, em exposição permanente no Núcleo de Artes da escola.

Figura 14 – Painel com informações do Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Em essência, o Liceu pode ser entendido como a realização das ideias de uma pessoa, a professora Laís Fontoura Aderne, arte-educadora mineira, contratada pelo governo municipal de Belém para prestar consultoria no campo educacional no bairro Paracuri. A ideia inicial esteve alicerçada no ensino escolar que contemplasse a produção oleira, a partir da oferta de oficinas propostas pelo Núcleo de Artes da instituição, contando com a parcerias de mestres locais, entrelaçando esses conhecimentos ao currículo formal deste estabelecimento de ensino.

Sua proposta pedagógica foi alicerçada para o desenvolvimento de capacidades no educando de promover meios para a autossustentação, contando com oficinas do fazer e do pensar, promovendo a interrelação entre a cultura ceramista e o ambiente. Desde sua criação, a escola “experimenta diferentes arranjos curriculares e organizacionais, nos quais a variedade de saberes relacionados à arte e à cultura local transversalizam as práticas pedagógicas da escola e seu currículo” (PANTOJA, 2018, p. 23). Assim, o Liceu do Paracuri veio se constituindo desde sua criação, até ser transformado em escola cívico-militar. Os impactos dessa nova forma de organização, que geraram mudanças em sua rotina foram analisados e se encontram a seguir.

5.3 A experiência do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: motivações para adesão, a operacionalização e as tensões no cotidiano escolar

Entre as práticas específicas presentes nas Ecims, destacam-se a prática da Ordem Unida, o uso de continências (sinais de respeito), o uso de uniformes, a disciplina de cortes de cabelos e penteados, a prática de xerifes de turma, a utilização de regras disciplinares rígidas e o culto aos símbolos nacionais (BRASIL, 2020a).

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, desde a sua criação em 1996, passou por diversas políticas educacionais municipais que se apresentavam conforme as diretrizes de governo de seus representantes eleitos. Em seu percurso histórico mais recente houve um movimento de reestruturação da proposta formativa de seu espaço, estabelecida no PPP mais atual.

(...) nos propusemos a reestruturar o Projeto Político Pedagógico do Liceu Mestre Raimundo Cardoso num ‘fazer pedagógico’ baseado no diálogo, na participação democrática, na criatividade, no trabalho, na práxis, na liberdade, na justiça e na esperança, tentando desta forma, contribuir para uma ação emancipadora da escola (BELÉM, 2019a, p. 47).

Entretanto, dentre as alterações propositivas para a escola, que partem de políticas implementadas pela gestão educacional municipal, ou seja, de forma verticalizada, o Liceu do Paracuri vivenciou em 2020 a implantação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares - Pecim e assim se viu transformado em escola cívico-militar. Compreender como o processo de implantação desse programa interferiu na configuração do ensino e do ambiente escolar, utilizando a experiência vivenciada por essa escola, que durou até o início de 2022, se constituiu como questão movente desta investigação, aliada a outras inquietações relativas à forma como operou a efetivação do Pecim neste espaço, às motivações apresentadas a comunidade escolar para tal transformação e às alterações geradas no cotidiano escolar, a partir desta transformação com a inclusão de militares em sua rotina.

O Pecim chegou ao município de Belém a partir do interesse manifesto pelo representante do executivo local, Zenaldo Coutinho (PSDB), para implantação do projeto piloto do programa no ano de 2020 em uma escola da rede municipal, conforme regulamentado pela Portaria n. 2015/2019 (BRASIL, 2019b). Contudo, para compreender a experiência da Escola Cívico-Militar no Liceu do Paracuri, realizou-se a escuta de representantes das categorias de professores e coordenadores pedagógico que, como forma de manter o anonimato, foram

identificados pelas letras **P** e **C**, respectivamente, precedidas pelos algarismos **1** e **2**, a fim de diferenciar os sujeitos participantes da pesquisa.

5.3.1 O processo de implantação do Pecim no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso

O percurso histórico desta instituição marcado por mutações ocorridas em sua trajetória, demonstra o vai e vem de políticas educacionais destinadas a instituição, marcada por vontades políticas de gestores municipais. Essa oscilação é uma das características que marca o cenário nacional, de acordo com Saviani (2008, p. 11), em que sempre se propõe algo novo com o pensamento de que agora “o problema será resolvido”. Conforme as falas dos sujeitos envolvidos nessa realidade educativa, todos foram pegos de surpresa com o fato da escola se tornar uma Ecim, pois o processo enveredado foi abrupto e impositivo, sendo que a proposição para a adesão ao programa de militarização não partiu da escola e sim, ela foi escolhida pela gestão da Secretaria Municipal de Educação de Belém:

Para nós, professores do CIII e CIV, as turmas de 6º a 9º ano, foi bem abrupto. Por quê? Porque quando nós soubemos que funcionaria o projeto aqui, ele já estava determinado a funcionar, nós fomos apenas informados. Sendo que, uma das condições para que o projeto cívico-militar fosse implantado nas escolas, teria que ter uma reunião e consulta a comunidade, entenda-se: pais, alunos, dependendo da idade, professores, equipe operacional, todo mundo que faz parte da comunidade escolar. Nós soubemos, acho que basicamente no início de dezembro, final de novembro (2019), que funcionaria esse projeto (P-1, 2022, informações verbais).

E não tinha nenhuma pro [sic] município. E ela, não. Ela se meteu que ela queria pra [sic] ser uma municipal. Uma delas foi o Liceu. Ela que brigou, foi a secretária, que brigou (C – 1, 2022, informações verbais).

A gente fez vários encaminhamentos para o Conselho Tutelar por automutilação, suicídio, brigas, mesmo, né, ameaças entre os alunos, e a questão também externa da escola. Então eles (representantes da SEMEC) viram na escola cívico-militar, uma oportunidade de vir pra [sic] cá. Aí, a gente ficou surpreso, na verdade, quando veio a proposta, porque a gente não sabia. (C – 2, 2022, informações verbais).

Alguns requisitos que constam na Portaria nº. 2.015/2019 (BRASIL, 2019b) para que uma unidade educacional se transforme em escola cívico-militar, não foram preenchidos, como: apresentar baixo rendimento no IDEB e a aprovação da comunidade escolar a partir de uma consulta pública. O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, como já evidenciado apresentou no ano de 2019 média acima da rede municipal de ensino de Belém, nos anos finais do EF, público atendido pelo programa, impossibilitando a utilização desse critério como justificativa. O que se nota é que a retórica da melhoria da qualidade da educação, relacionada aos índices de avaliações em larga escala e utilizada como principal argumento na defesa do Pecim, no caso do Liceu não pode ser utilizado. O critério que de fato justificou a implementação do programa foi o de estar em local de

vulnerabilidade social, marcado por altos índices de violência, que assolavam a rotina institucional desta escola.

Um dos critérios, a gente não atendeu, que foi o IDEB baixo. Nosso IDEB, na verdade, a gente atingiu a meta para o ano de 2017, que era 4,1. A gente atingiu a meta, não tava [*sic*] baixo. Mas, a gente entrou pela segunda condição e a terceira, que era o número de alunos do 6º ao 9º ano, e a gente entrou pelos índices de violência, porque no entorno tava [*sic*] tendo muita briga feia na escola (C – 2, 2022, informações verbais).

Como a escola, ela tava [*sic*] passando por um momento, de muitos casos de violência dentro da escola, inclusive, eu fui assaltado dentro da escola, também, à noite e alunos no horário da aula, mesmo, sendo assaltados (P-2, 2022, informações verbais).

A resposta a essa realidade com a inclusão de militares na rotina escolar só reforça o caráter neoconservador da militarização das escolas públicas ao se legitimar pela criminalização da pobreza (BARROSO, 2011), consolidando no ambiente escolar a militarização do cotidiano de adolescentes e jovens de periferias. Assim, o Pecim prioriza o punitivismo e a modelagem de comportamento dessa população atendida por escolas situadas em lugares que apresentam vulnerabilidade social e são transformadas em escolas cívico-militares.

Sobre a aprovação da comunidade escolar, a partir de uma consulta pública, verifica-se que a consulta realizada não abrangeu todas as categorias da escola, evidenciando que essa mudança pode estar mais atrelada a vontades políticas do que ao atendimento dos anseios da comunidade escolar desta instituição. Essa falta de representatividade de todas as categorias em momento de consulta pública foi evidenciada por Mendonça (2019) em experiências de militarização no Distrito Federal, a partir do projeto “Escola Gestão Compartilhada”, fato que propicia o processo de aprovação das propostas ao inibir maiores debates.

Para atender ao requisito de consulta pública, no final do período letivo de 2019, foi realizado um processo, contudo, a partir dos relatos dos sujeitos educacionais que vivenciaram a transformação desse espaço em Ecim, ele não considerou aspectos concernentes a sua constituição por duas razões, a saber: considerou-se para a efetivação do Pecim uma consulta realizada apenas com a categoria de pais de alunos, sendo que a comunidade escolar é formada pelas diversas categorias que compõem o cotidiano escolar: professores, técnicos pedagógicos, administrativos, servidores operacionais, pais ou responsáveis por alunos matriculados e alunos da instituição. Sem contar que, apesar de ser realizada apenas com uma categoria, ainda ocorreu de forma abrupta, sem o conhecimento antecipado sobre o que seria tratado no momento e sem deixar que os pais e responsáveis pelos alunos participantes, pudessem buscar mais informações em relação ao programa, pois teria sido aproveitado para a realização desta, uma reunião agendada previamente para outro fim.

A reunião que eu comentei falando que deveria acontecer com as várias partes que compõem a comunidade escolar, que não aconteceu conosco, que eramos o público-alvo, viemos a saber depois que aconteceu no turno da manhã, com alguns pais de turmas que não iam ser atendidas por esse projeto (P -1, 2022, informações verbais).

[...] a diretora foi num dia, a gente tinha até marcado uma reunião porque tinha problema com muita falta de aluno, então ela foi chamada na SEMEC, foi falado pra [sic]ela lá, que ela precisava fazer uma consulta pública. E, como a gente já tinha marcado uma reunião no outro dia, a gente aproveitou para fazer a consulta pública nesse dia. [...] Ela sabia que nem todos os pais estavam, mas que a gente ia fazer as reuniões conforme os conselhos de ciclo. E a gente fez isso, as reuniões conforme os conselhos de ciclo pra [sic]avisar os pais que não estavam naquela reunião da proposta de vir a escola cívico-militar, e que a escola tinha sido escolhida e que a gente estava aguardando a resposta de lá, pra [sic] ser ou não divulgado oficialmente (C – 2, 2022, informações verbais).

Pode-se dizer que há na coletividade das famílias um certo senso comum de que os estudantes precisam de disciplina, ordem, respeito hierárquico e que os militares poderiam ajudar neste particular. Além disso é propagandeado que as escolas militarizadas, a partir da inclusão de militares em sua rotina, auxiliam no combate à violência e ao consumo de drogas (MENDONÇA, 2019). Entretanto, para Veiga (2020) a militarização das escolas públicas se enquadra no conjunto de propostas que objetivam atuar no controle das populações mais vulneráveis. Ao agir em favor da padronização de comportamentos e da obediência ativa, formam sujeitos conformados com sua situação de pobreza e adequados ao mercado de trabalho, que se mantém a partir da exploração de mão de obra cada vez mais servil.

No contexto da escola analisada há um outro fator que possivelmente contribuiu para que o Pecim tenha recebido apoio dos familiares. De acordo com uma coordenadora entrevistada (C- 2, 2022), a comunidade atendida pelo Liceu apresentava, em sua maioria, apoio ao governo Bolsonaro, principalmente por se identificar com a religião evangélica e, este segmento foi um dos pilares de apoio àquele presidente. Por outro lado, foi estratégico ouvir somente os pais dos alunos, inclusive porque os professores são colocados na guerra cultural como inimigos.

Outro ponto evidenciado é que a transformação da escola analisada em Ecim demonstra o caráter autoritário na execução da implantação desse programa, no qual, aos sujeitos educacionais, pelo menos em sua maioria, coube a aceitação de um processo já em curso determinado pelos gestores públicos municipais.

É possível sistematizar a implantação do programa na escola analisada da seguinte maneira: o processo teve início no final do ano letivo de 2019 com a realização da pseudoconsulta pública para aprovação da comunidade escolar; os militares da reserva

pertencentes as Forças Armadas, da Aeronáutica e da Marinha, começaram a chegar à escola no mês de abril, com a chegada do comandante responsável pela Gestão Escolar, e os demais no mês de julho, conforme informações fornecidas em entrevista (C -2, 2020, informação verbal); a oficialização do Pecim na escola, que é dada a partir da assinatura do Termo de Adesão, remete-se ao mês de dezembro de 2020, sendo que a inauguração da Ecim Liceu Mestre Raimundo Cardoso, nomenclatura atribuída à escola, ocorreu no dia 27 de outubro de 2020 (ver figura 15). Essa lacuna entre o período com intervenções dos militares na rotina da escola e da oficialização desta implementação ficou evidenciado.

Tivemos até o absurdo de saber que quando foi necessário apresentar uma documentação oficial deles, justificando a presença na escola depois que já tinha mudado de direção, tinha mudado de gestão, já tinha vindo para mão do Edmilson a prefeitura, eles apareceram com uma espécie de acordo legal, em que quando deveria estar acabando, pra [sic] eles ainda estavam começando, e o período todos que eles estavam não estava documentado (P – 1, 2022, informações verbais).

Figura 15 – Placa de inauguração da Ecim Liceu Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Cabe ressaltar que o ano de 2021 iniciou sob nova gestão no governo municipal e nessa nova conjuntura política, marcada pelo retorno ao poder municipal de um representante da esquerda, Edmilson Rodrigues (PSOL/PA), com propostas divergentes ao governo anterior, houve um movimento de procurar compreender o processo estabelecido nesta escola. Momento, também, marcado pela troca de representante da gestão escolar desta instituição.

Outro ponto referente à implantação do Pecim no Liceu, se refere a não concretização da ação do programa, apesar dos dois anos que ficou instituído na escola. Ficando evidenciado pelas falas dos sujeitos que este fato ocorreu devido à ausência de formação anterior à implementação e no decorrer da ação do programa, falta de preparo dos militares que atuaram na escola para promover ações durante o período de suspensão das aulas presenciais pelo Decreto Municipal n. 95.955, em decorrência da pandemia da COVID-19 e não recebimento de uniforme padrão das Ecim, conforme compromisso firmado.

Não houve nenhuma instrução prévia, uma orientação nem pra [sic] alunos e nem pra [sic] professores. O uniforme que foi propagandeado no dia da apresentação da escola cívico-militar com a presença de militares, de oficiais, (...) a gente só viu aquele uniforme em foto e nunca os alunos receberam uniforme, nem calçada, nem nada por conta desse projeto. [...] O projeto acabou basicamente esse ano oficialmente, mas um projeto que durou dois anos, ao fim do primeiro ano ele já tinha morrido. Só se oficializou que ele não seria renovado, até porque uma das coisas que veio à tona, é que o projeto não desenvolveu, absolutamente, nada! (P – 1, 2022, informações verbais).

E eles ficaram perdidos, também, pra [sic] trabalhar com a internet. [...] Eles não conseguiram trabalhar aqui. Foi uma falha também (C – 2, 2022, informações verbais).

Então, eles tinham bons projetos pra [sic] escola, mas como eu lhe disse, eles não tiveram tempo de efetivar isso por conta da pandemia. Eles não tiveram oportunidade de implementar o trabalho que eles tinham (P – 2, 2022, informações verbais).

5.3.2 As justificativas para implantação do Pecim

Em relação às motivações para a transformação do Liceu do Paracuri em escola cívico-militar, a pesquisa evidenciou duas categorias que teriam sido consideradas pela Secretaria Municipal de Educação para a adesão ao programa e direcionamento para ser implantado nesta instituição, que seriam: a questão da violência presente na rotina escolar, atribuída ao fato da escola ser cercada por grades e não muros, o que facilitaria a entrada de possíveis meliantes e a questão da estrutura da instituição, sendo considerada uma das maiores unidades vinculadas à esfera municipal (OLIVEIRA, 2020). Esta segunda condição também pode ter relação com o fato de em 2020, quando ocorreu a transformação da escola em Ecim, ser ano de pleito municipal.

Eu penso que era por esse problema da indisciplina dos alunos e pela questão de insegurança dentro da escola, essas ocorrências de assalto que tava [sic] muito constante. (...), havia ocorrências que pulavam pra [sic] dentro e roubavam celular de aluno, essas coisas (P – 2, 2022, informações verbais).

a gente teve três assaltos aqui e os três foram parar na mídia. Assalto até com arma na cabeça de um dos coordenadores, à tarde. (...) a gente fez um protesto, tudo. E pediu providência da SEMEC. O que que a SEMEC podia fazer (C – 2, 2022, informações verbais).

Mas como o Liceu é uma escola grande, que, por si só, chama a atenção. É umas pouquíssimas escolas, que eu conheço em Icoaraci, que ocupa um quarteirão inteiro. Que tem uma estrutura arquitetônica diferenciada das outras escolas. Então, essa escola é uma vitrine (...) ela gera um cartaz muito bonito. Então, acredito que por conta disso, nós fomos escolhidos (P – 1, 2022, informações verbais).

A situação de violência apresentada na fala dos entrevistados como recorrente no cotidiano dessa escola, acaba sendo considerada como um problema da escola, ou seja, da instituição escolar, e não como um problema presente na sociedade que é refletido na rotina escolar. A diminuição de investimentos em políticas de bem-estar social, defendidas pelos neoconservadores, acarreta o aumento de pessoas em situação de extrema pobreza e assim, de vulnerabilidade social, que no contexto vivenciado nos últimos anos de pandemia foi agravado com o aumento das desigualdades na sociedade brasileira.

Aliar as necessidades da escola em ter uma rotina escolar, possivelmente menos violenta, com a presença de militares da reserva das forças armadas, mais precisamente aeronáutica e marinha, à transformação em Ecim da maior escola vinculada à Prefeitura Municipal de Belém em momento de corrida eleitoral, marcado pela disputa por poder, com a possível eleição de um sucessor no executivo local, pode ter sido uma motivação, aproveitando o processo neoconservador implementado nas políticas públicas educacionais nessa nova conjuntura, marcada pela eleição de um representante de extrema-direita para poder do executivo nacional.

5.3.3 As alterações na rotina escolar com a implementação do Pecim

Ao analisar a rotina escolar do Liceu do Paracuri a partir da transformação em Ecim, um ponto que ficou evidente na fala dos entrevistados foi o papel desempenhado pelos quatorze militares que passaram a fazer parte de suas práticas cotidianas como monitores e atuavam diretamente com os discentes. Esse segmento, de acordo com as normatizações do Pecim, tem função de “atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (BRASIL, 2020a, Art. 31).

Contudo, na experiência vivenciada na escola pesquisada, esses militares exerciam a função de inspetoria, acompanhando os alunos na rotina escolar, como pode-se observar nos trechos dos relatos a seguir:

Porque eles tinham tempo, tinham um local específico, que era o corredor. Era o trabalho no corredor. Era inspeção, mesmo! (C – 2, 2022, informações verbais).

E a rotina deles era essa: eles faziam a entrada, iam pra [sic] sala, entravam na sala de aula se não tivesse professor, acompanhavam o lanche dos alunos e faziam a saída (C – 1, 2022, informações verbais).

No que que se resumia de verdade a presença dos militares que vieram da reserva para integrar esse projeto? Levar os alunos da entrada no pátio para a sala, da sala para o refeitório, do refeitório para a sala. ISTO FOI NA INTEGRA O CÍVICO-MILITAR NA ESCOLA. Então, quando muito, o que que acontecia? Pela ausência de professores, por conta do aumento exorbitante de turmas, quando alguns alunos ficavam sem professor, ficavam com horário vago, alguns monitores, que era como chamávamos os militares aqui, eles levavam os alunos para fazer Ordem Unida. Só que, assim, levar o aluno para fazer Ordem Unida, Marcha, Sentido, Meia volta, volver, uma vez na semana. Na outra não. Na outra também não. Na outra quando não tem aula, de novo. Não tem muito sentido para eles, nem pra [sic] gente! (P – 1, 2022, informações verbais).

No Liceu, além da realização de atividades de inspetoria, os militares realizavam função de docência, ao constantemente assumir a responsabilidade por turmas que estivessem sem aula, o que vai de encontro às normatizações de não interferirem no pedagógico. Nesses momentos em que assumiam as turmas, conduziam atividades de cunho cívico, incluindo atividades relacionadas a construção de valores, comportamentos e de ordem como a realização da Ordem Unida, que é atividade característica da rotina militar, incluída no cotidiano das Ecims com o objetivo de “estimular no aluno a disciplina e o espírito de corpo, além de desenvolver a coordenação motora, a postura e a resistência” (BRASIL, 2020a, Art. 45).

Porque às vezes, falta um professor, falta outro, eles ficavam soltos. Aquela barulheira, tudo, né? Não houve mais, porque eles assumiam a turma (P – 2, 2022, informação verbal).

Mas que essa falta de pessoal que a gente tem, atrapalha o andamento pedagógico. E com eles aqui, eles supriram essa falta (C – 2, 2022, informação verbal).

A prerrogativa de que a transformação de escolas públicas em Ecims com a inclusão de militares em suas rotinas não interfeririam no fazer pedagógico e no currículo dessas instituições não se justifica, pois, de acordo com Estermovich (2020, p. 286), “em uma instituição educativa, entretanto, tudo é pedagógico. Afinal, o aprendizado não se resume às

aulas regulares e aos conteúdos formais, mas envolve também as relações e as práticas que se constroem nas trocas entre os sujeitos, em seus diálogos e observações”.

Assim, a presença de militares na rotina dessas escolas interfere na construção das aprendizagens dos alunos que ali convivem. Esse aspecto ficou evidente na fala de um professor (P – 1, 2022, informação verbal): “[...] os militares ficaram de não interferir no lado pedagógico. Perfeito! Mas interferiram. De que forma? Na forma como eles se organizavam. A rotina de um quartel é muito diferente da rotina de uma escola”.

Apesar desses aspectos evidenciados, não há consenso quanto ao reflexo das alterações ocasionadas pela implementação do programa na rotina desta escola. Dentre os sujeitos ouvidos, que acreditavam ter sido positiva a experiência do Pecim no Liceu, sua defesa se embasava no argumento de ter mais pessoas para auxiliar na rotina escolar, principalmente para intervir junto aos alunos em momentos de ausência de aulas. Contudo, cabe o questionamento quanto à necessidade de lotar militares nas escolas para fazerem o papel de inspetoria. Na fala de um professor que demonstrou posicionamento contrário ao modelo instituído ficou evidente essa situação, ao afirmar:

Então, falta de monitor nós temos faz anos. Se funcionários operacionais pudessem cumprir essa missão, seriam bem-vindos. Não seria necessário deslocar todo um contingente de militares reformados pra [sic] fazer esse papel (P- 1, 2022, informação verbal).

Ao longo de sua trajetória o Liceu ofertava turmas de todos os anos do Ensino Fundamental, tanto no turno da manhã, como no turno da tarde. Contudo, essa situação foi a primeira a ser alterada para a implantação do Pecim, gerando tensões no cotidiano escolar a partir do início do programa. Ainda em 2019, após a informação de que a escola seria transformada em Ecim, foi realizado um processo de mudanças na forma como as turmas seriam ofertadas a partir de 2020, em que todas as turmas dos CF I e II (1º ao 5º ano do EF) passariam a ser ofertadas apenas no turno da manhã e todas as turmas dos CF III e IV (6º ao 9º ano do EF) se concentrariam no turno da tarde. Ficou evidenciado que o fato de ter sido feita essa alteração na oferta de turmas para adequação ao público do Pecim gerou muito descontentamento por parte dos docentes lotados na escola, pois acarretou redução de carga horária na instituição e a necessidade de irem buscar a complementação em outras instituições.

Foi altamente impactante, porque vários profissionais que tinham toda a sua carga horária distribuída entre os dois turnos, colegas que moravam próximo, que já tinham organizados suas vidas, (...). Isso tudo foi alterado! Por quê? Porque vários colegas perderam carga horária (P – 1, 2022, informações verbais).

Quando um projeto é implantado na escola, normalmente, esse projeto tende a se integrar à natureza da escola, e modificar alguma coisa para a positiva rotina dali. Aqui foi o contrário. Por conta do projeto, a rotina da escola teve que ser modificada, divisão de turmas. Causou vários problemas para os professores (P – 1, 2022, informações verbais).

E aí, quando entrou fez uma bagunça na nossa estrutura, né. Professor perdeu carga horária e teve que mudar pra [*sic*] outra escola (C – 2, 2022, informações verbais).

Além da questão da redução da carga horária de diversos professores na instituição, a alteração na oferta das turmas da escola também gerou problemas em relação à rotina escolar. Com a concentração de 22 turmas no horário da tarde, atendendo público com idade entre 14 e 17 anos, a escola teria enfrentado muitos conflitos gerados pela convivência desse grande quantitativo de adolescentes.

Nós enfrentamos a escola entrando num caos, porque 22 turmas de adolescente, adolescente já bem maduros, alguns, por conta da distorção idade, num intervalo de 15 minutos, quase 800 pessoas ao mesmo tempo para lanchar, isso vira um caos (P – 1, 2022, informações verbais).

De um universo de 800 alunos que a gente tinha, ou menos, a gente está com o universo de quase mil a tarde. Não tem como controlar. É incontrolável! (C – 2, 2022, informações verbais).

A divergência entre os princípios da Escola Pública e os propostos pelo modelo de gestão adotado pelas Ecims, baseados em instituições militares ficaram evidenciados em alguns relatos, como observa-se nas falas a seguir:

A Escola não é militar, como a escola militar de Belém, que você faz um processo seletivo e você já sabe quais são as regras de postura e comportamento daquele lugar. Quando você presta o concurso e você passa. Você já está aceitando as regras. Aqui não! Aqui não se faz esse tipo de distinção. Até porque, é completamente proibido e incoerente. Um aluno usar brinco, uma aluna ter cabelo pintado, vice-versa, isso não interfere na capacidade intelectual de uma pessoa. Mas, numa escola cívico-militar, alardearam que seria assim, tinha que se adequar, senão ia ter que sair (P – 1, 2022, informações verbais).

A gente não está em escola militar, né! Foi baseado em colégio militar, que eu acho muito errado. Porque colégio militar tem outra estrutura, né. Ele foi projetado para ser desse jeito e põe lá, quem quer. [...] Aqui você mudou as regras no meio do caminho. Eles já estavam aqui. Foi nosso embate também. A gente teve que conversar sobre isso, porque como uma escola pública, eles já estavam aqui, eu não posso exigir. Tô [*sic*] mudando as regras no meio da história, e aí, também não dá (C – 2, 2022, informações verbais).

Os colégios militares têm a função de formar sujeitos para seguirem carreira militar e sua prática se baseia na efetivação da hierarquia através da obediência, disciplina e subordinação (SILVA, 2021), ou seja, formam para a conformação social. Esse modelo de

formação diverge dos princípios basilares da educação pública brasileira estabelecidos pela CFB de 1988, pautados na liberdade, pluralismo de ideias e na consolidação da gestão democrática (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019).

Essas divergências apontadas pelos sujeitos que vivenciaram a experiência do Pecim no Liceu e por teóricos que estudam esse fenômeno, geraram outros problemas que foram experienciados por esta instituição. A convivência de militares que são formados em sistema pautado na hierarquia, obediência e disciplina, com os profissionais da educação, que em sua maioria apresentam longa experiência na educação e com os alunos, acostumados com a escola pública, em busca da gestão democrática, acabaram sendo marcados por constantes embates envolvendo alunos e servidores da escola. Marcados pelo tom de voz elevado, eles conduziam suas atividades como se estivessem na caserna, e o “ambiente de trabalho da caserna é autoritário, pois as ameaças de punição, sua prática e a vigilância são uma constante” (LUDWIG, 1998, p. 32). Na fala dos sujeitos que vivenciaram essa experiência, ficou bem evidenciado as tensões em relação ao tratamento dos militares com os alunos e na convivência com os servidores da escola:

Aí, eles chegaram com uma visão, alguns deles, chegaram com uma visão que era: - Ah, que tem que cobrar uniforme, tem que cobrar cabelo. Aí, a gente foi explicar como era a realidade da escola pública. [...] Eles achavam que aluno tinha que ser tratado igual a militar. A gente teve que explicar que não, que existe a questão do constrangimento (C – 2, 2022, informações verbais).

[...] tinha aluno no início que peitava eles. Só que eles no jeito, também as vezes, eles pegavam pesado com os alunos (C – 1, 2022, informações verbais).

E a questão, em alguns momentos, da própria ideologia de alguns. Tinha bolsonaristas no meio. Aí, uns professores de esquerda puxavam e eles de direita puxavam. Tinha embate político. Tinha sim! (...) A gente teve problema com a própria diretora, o trato de um com a própria diretora. Eles tinham mania de gritar, né! (C – 2, 2022, informações verbais).

Nós tivemos alguns probleminhas de relacionamento entre alguns monitores e a nossa gestora da época, nossa antiga diretora, que não estava dando muito certo (P – 1, 2022, informações verbais).

Outro fato que gerou tensões no cotidiano escolar, conforme relatos, foi a proposta formativa apregoada pelos militares baseada no desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes (BRASIL, 2019a). Essa proposta, implementada no Liceu sem o devido debate com todas as categorias que compõem esse espaço, gerou questionamentos quanto a que tipo de parâmetro formativo alicerçava as práticas implementadas nas escolas cívico-militares.

Porque alguns, eu lembro que na reunião que nós tivemos, eles falaram: -não, porque nós vamos ensinar, trazer um pouco de ensinamento de moral, de respeito. Mas que moral? Padrões morais eles mudam. Respeito! Mas de que forma de respeito? Ficar calado, só ouvindo. Isso é respeito? Talvez não. O que que vocês entendem como moral? Que padrão de moral? Qual a sua base para ensinar alguém? Se a gente já vai barrar alunos por conta de um brinco ou cabelo pintado. Que valores são esses? Tradicionais? Conservadores? Baseados em que proposta pedagógica? (P – 1, 2022, informações verbais).

Considerando o contexto em que foi instituído o decreto que implementou a política nacional de militarização das escolas públicas, sob a gestão do governo Bolsonaro, marcada pelo aprofundamento das políticas neoconservadores em nosso país, o Pecim é reflexo do alinhamento do neoliberalismo, que prega uma formação mercadológica, ao neoconservadorismo, que cultua o retorno aos valores morais e a defesa à família tradicional patriarcal. Para Harvey (2014), esses valores morais defendidos estão alinhados ao nacionalismo e dentre as práticas cotidianas estabelecidas nesses espaços, estão o hasteamento da bandeira nacional e o canto dos hinos nacional e da bandeira.

Assim as escolas cívico-militares que se estabelecem em localidades em situação de vulnerabilidade social apresentam papel de formar os filhos e filhas de trabalhadores para atuar na propagação dessa sociedade desigual marcada pela luta entre as classes dominantes e dos trabalhadores, em que estão do lado dos que defendem a manutenção dessa sociedade desigual. Pois, esse modelo de gestão possui um conjunto de normas e regras bem rígidas, construídos a luz da pedagogia militar, ocasionando uma adequação do perfil de estudantes, que necessitam seguir as normas estabelecidas em seus regulamentos, indo de encontro aos princípios da gestão democrática e de pluralismo de ideias constitucionalmente estabelecidos (MENDONÇA, 2020).

CONCLUSÃO

6



6 CONCLUSÃO

A partir de 2019 em nova conjuntura política nacional, configurada com a emergência da extrema-direita ligada a preceitos neoconservadores, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro (PL), em 2018, para a presidência da república, foi institucionalizada uma política que, utilizando-se do discurso de promover a melhoria da qualidade da educação, a educação integral e o combate à violência, implementou as escolas cívico-militares em nível nacional, a partir da criação do Pecim, por meio de um decreto presidencial.

A conjuntura política que propiciou esse acontecimento tem ligação com um movimento de guinada à direita, que se constituiu desde as eleições de 2014, marcada pela vitória de representantes mais conservadores para compor a Câmara dos Deputados Federais. A 55ª Legislatura (2015-2018) marcou a constituição das bancadas conhecidas pela sigla ‘BBB’ (boi, bala e bíblia) que, apesar de se aglutinarem em diversas frentes parlamentares, apresentaram alinhamento aos preceitos neoconservadores.

Esse coletivo participou ativamente do Golpe Parlamentar instituído em 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT) e, posteriormente, com o início da gestão de Michael Temer (MDB), ajudou a promover o desmonte neoliberal e neoconservador das políticas públicas brasileiras. Esse cenário não mudou com o resultado das eleições ocorridas em 2018, que culminou com a vitória nas urnas de um representante que, utilizando o slogan “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”, assumiu uma prática de governo de acirramento do desmantelamento das conquistas sociais pós-redemocratização, e marcou a militarização da sociedade e das esferas públicas federais.

A partir desse movimento político nacional, em contexto local belenense, sob a gestão municipal de representantes da direita política há mais de uma década, foi realizado movimento para adesão ao programa nacional de militarização de escolas públicas, em momento de final de mandato, parecendo bem oportuno para a campanha de um sucessor ao cargo. O Liceu do Paracuri, criado em 1996 para contribuir com a formação dos filhos e filhas dos artesãos ceramistas locais, foi escolhido para ser transformado em escola cívico-militar.

As Ecim se constituem em espaços que incluem em suas rotinas, militares da reserva, com o objetivo de promover um ensino pautado na obediência, valores morais e patriotismo, alinhados aos preceitos da caserna, seguindo o modelo de gestão dos Colégios Militares. Dessa maneira, esses espaços promovem uma formação despolarizada e, portanto, comprometida com a manutenção da sociedade hegemônica capitalista, pautada por desigualdades sociais. Pode-se aferir que o Pecim se constituiu numa política educacional neoconservadora, por tanto oposta

a políticas de investimentos sociais, todavia se apoia no discurso de ser a solução para resolver situações de violência nas escolas, que é reflexo do aumento das desigualdades sociais. Uma contradição evidente.

A partir da análise dos documentos que normatizaram esse modelo de gestão compartilhada entre civis e militares, evidenciou-se a utilização de termos, como a “melhora da qualidade da educação” e a adoção da “gestão democrática”. Entretanto, é possível afirmar que esses termos foram utilizados como forma de mascarar a real intenção desse programa, que se alinha a políticas de padronização e formação de mão de obra subserviente e, assim, adequada ao mercado de trabalho e à perpetuação do sistema social capitalista.

Em meio a essa realidade apresentada às escolas públicas brasileiras, buscou-se, por meio desta pesquisa, analisar como o ambiente escolar e o ensino das escolas públicas que são transformadas em Ecim são alterados com essa mudança, olhando em profundidade a experiência vivenciada pelo Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Para tanto, ouviu-se os sujeitos educacionais desse espaço, que experienciaram o Pecim, para compreender como foi o processo de implantação desse programa, as motivações que propiciaram essa transformação e como a rotina escolar foi ajustada a essa realidade, com a inclusão de quatorze militares em seu cotidiano.

A forma de implantação do Pecim nas escolas públicas, como pode-se observar na experiência vivenciada pelo Liceu, ocorreu de forma impositiva, acompanhando o próprio movimento de instituição do programa nacional, que não contou com amplo debate entre os educadores brasileiros e a sociedade civil, foi simplesmente imposto por um decreto presidencial. A falta de diálogo se apresenta como um problema a ser superado na proposição de políticas públicas, refletindo-se também na forma como essas políticas são executadas. O movimento empreendido promove um distanciando para a implementação da gestão democrática nos sistemas de ensino, fazendo parte de ações que são intencionais e marcam um movimento de proposição de um projeto societário reacionário.

Dentre as principais justificativas apresentadas pelos defensores do Pecim, embasadas na melhoria da qualidade da educação, medida por resultados em avaliações de larga escala, e no combate à violência no interior das escolas, esta última foi a principal defesa para a instalação desse programa no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Porém, compreende-se que a violência manifesta no cotidiano escolar, que no caso da escola pesquisada se materializava em brigas entre alunos e assaltos dentro do espaço, são reflexo dos problemas sociais vivenciados pela sociedade na qual está inserida e que, da forma como está organizada,

a partir da exclusão e discriminação, marginaliza parte da sociedade que mais sofre os efeitos das ações de um Estado neoliberal e neoconservador.

A participação e a adoção de preceitos militares na rotina escolar acabam por punir adolescentes e jovens de periferias, como o caso dos alunos e das alunas atendidas pelo Liceu, que se encontra em um bairro com maior déficit social dentre os bairros que compõem o DAICO, conforme apresentado no item 5.1. Esse punitivismo, que marca as Ecim, está alinhado ao movimento neoconservador de criminalização da pobreza e da militarização da sociedade.

Após serem implantadas, as escolas cívico-militares se materializam como espaços que modelam comportamentos a partir da adoção de normatizações militares, retirando da rotina escolar a construção de uma educação a partir do diálogo, portanto, democrática. De fato, essas escolas têm instituído um ambiente autoritário e disciplinador, porém não são aceitas sem resistências. Pode-se perceber, na escola analisada, que diversos embates foram travados por conta do entendimento de professores e coordenadores de que não se poderiam aceitar todas as mudanças propostas pelo modelo de gestão das Ecim.

Assim, as normatizações de padronização de comportamento, vestimentas e disciplina imputadas aos alunos do Liceu foram questionadas ao longo da experiência vivenciada por essa escola no formato de escola cívico-militar, gerando conflitos quanto à discrepância entre a natureza das escolas públicas brasileiras – firmada após as conquistas sociais do período de redemocratização e continuamente buscadas pelos programas e metas educacionais, pelo menos até o período do golpe de 2016 –, e entre as ideologias defendidas pelo sistema militar brasileiro, embasadas no conservadorismo, anticomunismo e patriotismo.

No Liceu do Paracuri, os militares que foram incluídos na rotina dessa instituição acompanhavam os alunos e as alunas desde o horário de entrada na escola até o da saída, se responsabilizando por acompanhá-los em momento de ausência de aulas, portanto, a função exercida por eles era denominada dentro da instituição de inspetoria. De certa forma, a presença de mais pessoas para auxiliar na rotina desse espaço foi positiva, entretanto, cabe o questionamento quanto aos custos gerados, pois a remuneração desses militares da reserva que passaram a integrar o Pecim, sofreu um acréscimo de cerca de 30% em cima de seu salário inicial, sendo provinda de verbas destinadas à educação.

Apesar de haver um discurso de que a implementação do Pecim não alteraria o fazer pedagógico das instituições transformadas em Ecim, na prática pode-se confirmar o que as teorias já apontavam: a adesão ao programa provocou nas escolas mudanças em seu projeto formativo, devido ao ajuste às normas de conduta militares e à ação de militares em suas atividades. Assim, o Liceu vivenciou uma mudança disruptiva, de espaço criado para atender

as demandas da comunidade através da valorização da cultura local, para espaço que deveria seguir normas rígidas e formação para o consentimento ativo.

Os embates que passaram a ser travados dentro desse espaço escolar, principalmente entre professores e direção com os militares que ali adentraram, são, na prática, a constatação da guerra cultural que tem sido travada na sociedade brasileira nos últimos anos, agravada no governo Bolsonaro, em que os educadores são taxados pelos neoconservadores de serem “doutrinadores comunistas” ao realizarem sua função de formar criticamente os alunos e as alunas de escolas públicas.

Na verdade, o discurso propalado, de que o Pecim promoveria a melhora da qualidade da educação das escolas que a ele aderissem, além de estar atrelado a uma perspectiva mercadológica de educação, já vem sendo contestado por pesquisas que demonstram que o aumento nos índices em avaliações externas está atrelado a melhorias de infraestrutura e valorização dos profissionais da educação, como pode-se perceber nos espaços educativos ligados a União. A educação integral, também utilizada como justificativa nos documentos regulatórios do Pecim, precisa de maiores esclarecimentos quanto à perspectiva apresentada, podendo ser objeto de estudo de outras pesquisas na área.

A educação pública brasileira precisa de mais investimentos, melhorias, valorização dos servidores da educação e não de militares e normatizações que primam pelo autoritarismo, em vez do diálogo e do respeito. O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso é um espaço que em sua história vem buscando promover uma formação comprometida para/com a comunidade na qual está inserida, valorizando o fazer ceramista, contribuindo para a promoção da cultura local pautada pelo diálogo e respeito, e deve seguir seu processo de busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Em vez de “alunos sentai-vos” (P -1, 2022), alunos falai-vos!!!!

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BELÉM. **Projeto valoriza e dá destaque ao artesanato de Icoaraci**. 2018. Disponível em: <http://agenciabelem.com.br/Noticia/170664/projeto-valoriza-e-da-destaque-ao-artesanato-de-icoaraci>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, S. L. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, E. S. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Pulo: Boitempo, 2018.
- ALVES, M. F.; REIS, L. C. R. dos. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática de educação. **RBPAAE - revista brasileira de política e administração da educação** - v. 37, n. 2, p. 810 - 831, mai./ago. 2021.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAAE - revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.
- APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ATLAS-BR. **Ranking**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- AVRITZER, L. Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro. In: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. (Orgs.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROCO, M. L. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 143, p. 12-21, jan./abril, 2022.
- BARROCO, M. L. Barbárie e Neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun., 2011.
- BELÉM, **Lei Nº 9.743, de 30 de março de 2022**. Reconhece como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do município de Belém o Artesanato Cerâmico de Icoaraci e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belém, Ano LXIII, Nº 14.451, p. 2, 2022. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BELÉM. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº. 95.955 – PMB, de 18 de março de 2020**. Declara situação de emergência no âmbito do Município de Belém para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus declara pela Organização Mundial de Saúde – OMS e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belém, Ano LXI, Nº 13.955, 18 mar. 2020.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso**, 2019a.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação de Belém – PA. **Extrato do 3º Termo Aditivo ao contrato nº. 100/2018 – SEMEC**. O objeto do presente Termo Aditivo é o acréscimo do valor de R\$519.396,87 (quinhentos e dezenove mil trezentos e noventa e seis reais e oitenta e sete centavos) ao valor inicial do Contrato nº 100/2018-SEMEC, Considerando a necessidade de realização de serviços adicionais de reforma no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Diário Oficial do Município de Belém, Ano LXI, Nº. 13.808, 09 ago. 2019b.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação de Belém – PA. **Extrato do contrato nº. 100/2018 – SEMEC**. O objeto do presente contrato é a contratação de empresa especializada para realização de serviços de reforma de Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, conforme condições estabelecidas no Edital, Tomada de Preços nº 001/2017. Diário Oficial do Município de Belém, Ano LIX, Nº. 13.515, 11 maio 2018.

BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos III e IV**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 2012.

BELÉM. **Dados estatísticos da rede municipal de Belém**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1997.

BELÉM. **Decreto Municipal Nº 29. 205**, de 13 de setembro de 1996. Dispõe sobre a regulamentação do Art, 2º, da Lei 7.722/94, institui o Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável e dá outras providências. Belém: 1996a.

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996b (Série Planejamento n. 3).

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996c (Série Planejamento n. 4).

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996d (Série Planejamento n. 5)

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996e (Série Planejamento n. 6)

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996f (Série Planejamento n. 7)

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1994 (Série Planejamento n. 2).

BELÉM. **Caminhos da Educação**. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1993 (Série Planejamento n. 1).

BITTAR, M. Educação Brasileira no século XX: um balanço crítico. In. LOMBARDI, J. C.; HAYASHI, C. M.; FERREIRA JR, A. **A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Ministério da Educação apresenta os resultados do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares**. 2022. Notícias. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/176-ministerio-da-educacao-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Extratos de Adesão. Processo nº 23000.018541/2020-41, de 17 de dezembro de 2020**. Manifesta o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação da Ecim Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém/PA, na modalidade de Disponibilização de Pessoal no ano de 2020, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica - ACT com o Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, nº 247, p. 43, 28 dez. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **IDEB – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: 2019a. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares – PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola cívico-militar – ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília: 2019b. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário da União: seção 1- Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n. 1-B, p. 6, 02 jan. 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.786 de 08 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o ensino do exército brasileiro e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9786&ano=1999&ato=125Uza65keNpWT50d>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei Nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBPAAE- revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 844 - 863, set./dez. 2019.

CAPES. Quem somos. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

CAPES. Acervo. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez3.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primario.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGO, E. S. (Org). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos.** Tradução de Ana Cristina. Petrópolis - RJ: Vozes, p. 295 – 316, 2008.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, M. B. **Urbanização e ambiente urbano no Distrito administrativo de Icoaraci, Belém, Pará.** 2007. 314f. Tese (Doutorado em Geografia Urbana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_2f1a16d1c5705f5c66ab4e1731fc73c5. Acesso em: 17 maio 2022.

DOL. Casarões, chalés e monumentos contam história grandiosa de Icoaraci. Disponível em: <https://dol.com.br/noticias/para/602120/casaroes-chalet-e-monumentos-contam-historia-grandiosa-de-icoaraci?d=1>. Acesso em: 22 maio 2022.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

ECHER, I.C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

ESTERMOVSKI, R. C. O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira. **ÁSKESIS**, v. 9, p. 275-291, jul.- dez., 2020.

ESTÊVÃO, C. V. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBP** - v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

FIGUEIREDO, S. L.; TAVARES, A. P. **Mestres da Cultura**. Belém: EDUFPA, 2006.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, P. H. Militarismo, Estado Brasileiro contemporâneo e a Educação. In: LIMA, A. B. de.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____ (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HACHEM, S. A. de S. **Gestão escolar compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na educação**. 2000. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64736>. Acesso em: 27 jun. 2022.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IASI, M. L. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. **População do Município de Belém**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/belem.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

INEP. **Resultado do IDEB por unidade educativa. Liceu Mestre Raimundo Cardoso.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 28 out. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

LACÉ, A. M.; SANTOS, C. A.; NOGUEIRA, D. X. P. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **RBPAE - revista brasileira de política e administração da educação** -v. 35, n. 3, p. 648 - 666, set./dez. 2019.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

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**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, A. B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, A. B. de (org.). **Estado, políticas educacionais e Gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, E. C. A.; LIMA, I. C. C. Conservadorismo, neoconservadorismo e bolsonarização. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 173-199, jan. – abril, 2020.

LIMA, J. S. S. Educação Ambiental, arte e cultura na Amazônia Paraense: uma experiência de gestão no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Belém-PA. In: SILVA, J. B. (Org.) **Educação e meio ambiente na Amazônia brasileira.** Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, M. E.; BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. S. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228256, 2020.

LIS, L. Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU. **G1**, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2022.

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e ensino militar.** São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, L. R.; CABRAL, C. C.; MARANHÃO, I. L. PNE, nova gestão pública e regulação da Educação Básica. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAE – revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e Introdução: Florestan Fernandes, 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Posfácio da 2ª Edição. In: _____. **O Capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital.** (Tradução: Rubens Enderle), 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro 1, Volume I), p. 118-130.

MENDONÇA, E. F. Direita, volver! A onda conservadora e a militarização de escolas públicas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBPAE - revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

MENESES, J. P. Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das fake news. **Observatório (OBS*)**, [S. l.], v. 12, n. 5, 2018. DOI: 10.15847/obsOBS12520181376. Disponível em: <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1376>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, E. S. (Org). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, G. P. de et al. PECIM: um modelo de gestão escolar de excelência para a educação básica. In: OLIVEIRA, G. P. de; OLIVEIRA, C. L. (Orgs). **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores de Escolas Cívico-Militares.** Brasília: Ibict; Unb; MEC, 2022.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia.** v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, T. Oficial da Marinha visita primeira Escola Cívico-Militar de Belém. **Agência Belém.** 17 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabelem.com.br/Noticia/215111/oficial-da-marinha-visita-primeira-escola-civico-militar-de-belem>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PANTOJA, R. M. **Instantâneos cartográficos de um currículo artífice.** 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PASSOS, A. M. Militares e política no governo de Jair Bolsonaro. In: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. (Orgs.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PINHEIRO, D.; PEREIRA, R.; SABINO, G. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAE - revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

PNUD-BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano.** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

QEDU. **Dados sobre matrícula da Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso**. 2020. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/15043061-liceu-escola-mestre-raimundo-cardoso/>. Acesso em: 18 out. 2021

QUIROGA, F. L. et al. Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021029, 2021.

RÊSES, E. S.; PAULO, W. G. de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **RBPAAE- revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 700 - 724, set./dez. 2019.

ROCHA, C.; SOLANO, E. A ascensão de Bolsonaro e as classes populares. In: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. (Orgs.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ROCHA, J. C. de C. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1 ed. Goiânia: Editora e livraria caminhos, 2021.

SANTOS, C. de A.; CARA, D. T. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como um privilégio. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al. **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, T. L. **Análise do aspecto ideológico do discurso legitimador das políticas públicas educacionais ambientais da gestão municipal de Belém (1993 a 1996)**. 2021. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Em defesa da escola pública. In: LIMA, A. B. de; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Belém. 2022. **Escolas Municipais**. Disponível em: < <https://semec.belem.pa.gov.br/escolas-municipais/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, D. O. V.; BRITO, V. L. F.; NUNES, C. P. Neoconservadorismo e educação brasileira. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 25-41, set. – dez., 2020.

SILVA, J. B. da. **O Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável instituído em 1996**: processo histórico, mediação e realidade atual. Belém: NEB/UFPA: 2020a (PROJETO DE PESQUISA-PORTARIA N° 23/2020/NEB/UFPA).

SILVA, P. D. P. da. **O “projeto sala de leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará**. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11860>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, S.; LOUREIRO, C. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020.

SILVA, T. E. M. da. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil**. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5862>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA, T. T. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, V. P. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos resistência e práxis. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al. **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020b. 197 p.

SOARES, M. G. F. et al. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **RBPAE- revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 786 - 805, set./dez. 2019.

TAVARES, A. E. P. **Saberes Tradicionais como patrimônio imaterial na Amazônia Intercultural: saberes, fazeres, táticas e resistências dos ceramistas de Icoaraci**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

VAZ, V. R. C.; MERLO, E. M. O consenso de Washington no Brasil – Estabilização conservadora e estagnação. **Revista Aurora**, Marília, v. 13, n. 1, p. 37-58, jan. jun., 2020.

VEIGA, C. C. S.; SOUZA, J. dos S. Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v.19, p. 1-22, e019045, 2019.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: LIMA, A. B. de (Org.). **Estado, políticas educacionais e Gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

XIMENES, S.; STUCHI, C.; MOREIRA, M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **RBPAE- revista brasileira de política e administração da educação** - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM
EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E
GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Identificação: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

Função: _____

Entrevistadora: Michelle Tapajós

Entrevistadora: Me fale um pouco sobre como foi o processo de chegada da Escola Cívico-Militar no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais foram as justificativas apresentadas a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, pais e responsáveis) pela Secretaria Municipal de Educação para a transformação do Liceu em Escola Cívico-Militar?

Entrevistado:

Entrevistadora: Podemos considerar que a Escola Cívico-Militar, ao compartilhar sua gestão com forças militares, apresenta alterações em sua rotina escolar. A partir de sua vivência, relate sobre as mudanças ocorridas nesta escola durante a permanência do Pecim (Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares)?

Entrevistado:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG. Nº _____, inscrito no CPF _____ aceito participar da pesquisa intitulada **“LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO E SUA TRAJETÓRIA INUSITADA: de escola voltada à prática social à condição de escola cívico-militar”** desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Michelle Costa Tapajós e permito que obtenha gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Belém, _____ de _____ de 2022.

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: Michelle C. Tapajós

José Bittencourt da Silva

Professor Orientador: _____

Professor Dr. José Bittencourt da Silva

ANEXO A – Ofício de solicitação de informações destinado à Secretaria Municipal de Educação de Belém



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

Ofício nº s/n 2022 – PPEB/NEB/UFPA

Belém, 09 de fevereiro de 2022

DO: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (PPEB/NEB/UFPA)

PARA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM - PARÁ

Venho por meio deste apresentar a discente **MICHELLE COSTA TAPAJÓS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-NEB, da Universidade Federal do Pará-UFPA.

A discente está atualmente recolhendo informações sobre o processo de implantação do Programa Nacional de Escola Cívico-Militar na unidade educacional “Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso”. Os dados recolhidos servirão de subsídios para a construção da sua dissertação intitulada “**LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO E SUA TRAJETÓRIA INUSITADA: de escola voltada à prática social à condição de escola cívico-militar**”, motivo pelo qual solicito autorização para realizar a pesquisa nesta Instituição, objetivando obter informações documentais, realizar entrevistas e observações que possam contribuir para a construção de seu trabalho de conclusão do curso de mestrado Currículo e Gestão da Escola Básica.

Nestes termos, peço deferimento

Jose Bittencourt da Silva

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Orientador: e-mail: jbsilva@ufpa.br

ANEXO 2026/2027
 Secretaria Municipal de Educação
 Protocolo Geral SEMEC
 Recebido em... 10/02/2022
 Por: R. Y. S.
 Remetido Ao (A)

ANEXO B – Ofício de solicitação de informações destinado ao Conselho Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

Ofício nº s/n 2022 – PPEB/NEB/UFPA

Belém, 09 de fevereiro de 2022

DO: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (PPEB/NEB/UFPA)

PARA: CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM - PARÁ

Venho por meio deste apresentar a discente **MICHELLE COSTA TAPAJÓS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-NEB, da Universidade Federal do Pará-UFPA.

A discente está atualmente recolhendo informações sobre o processo de implantação do Programa Nacional de Escola Cívico-Militar na unidade educacional vinculada a rede municipal de ensino deste município, “Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso”. Os dados recolhidos servirão de subsídios para a construção da sua dissertação intitulada **“LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO E SUA TRAJETÓRIA INUSITADA: de escola voltada à prática social à condição de escola cívico-militar”**, motivo pelo qual solicito autorização para realizar a pesquisa nesta Instituição, objetivando obter informações documentais, realizar entrevistas e observações que possam contribuir para a construção de seu trabalho de conclusão do curso de mestrado Currículo e Gestão da Escola Básica.

Nestes termos, peço deferimento

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Orientador: e-mail: jbsilva@ufpa.br

Prefeitura Municipal de Belém
Conselho Municipal de Educação

CONFERIDO COM O ORIGINAL

Em 10/02/2022

Regiane Melchior
Assessora

ANEXO C – Resposta do Conselho Municipal de Educação de Belém**PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Decreto nº 103 721/2022-PME, de 17 de março de 2022 – Mandato 2022-2024

Ofício nº 156/2022 – CME

Belém, 25 de outubro de 2022.

Sra. **Michelle Costa Tapajós**
c/c Ao Profº Drº José Bittencourt da Silva**Assunto:** Pesquisa sobre o projeto nacional da escola Cívico - Militar - Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.

Informo que seu pedido foi protocolado por meio do Processo CME nº 003, de 10 de fevereiro de 2022, após a busca nos arquivos e análise técnico-pedagógica constatou-se que o último pedido de autorização de funcionamento dos cursos ofertados pelo Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso foi por meio do Processo CME nº 050, de 28 de dezembro de 2016 e que o Projeto Político Pedagógico (PPP) anexado não fez qualquer referência aos princípios da escola cívico-militar.

Atenciosamente,

RAIMUNDO ALBERTO DE FIGUEIREDO DAMASCENO
Presidente do Conselho Municipal de Educação de Belém