

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

PACTO PELA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM
GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nilson Pereira Bezerra

Anápolis – GO

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

PACTO PELA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM
GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nilson Pereira Bezerra

Anápolis – GO
2017

NILSON PEREIRA BEZERRA

**PACTO PELA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM
GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dra. Veralúcia Pinheiro.

Anápolis – GO

2017

Ficha catalográfica

B574p	<p>Bezerra, Nilson Pereira.</p> <p>Pacto pela educação [manuscrito] : o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas / Nilson Pereira Bezerra. – 2017.</p> <p>119 f.: Il.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Veralúcia Pinheiro.</p> <p>Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Educação. 2.Educação pública – Gestão militar - Goiás (Estado). 3.Escola pública – Colégios militares - Goiás(Estado). 4.Escola pública – Terceirização – Goiás (Estado). 5.Dissertações – PPG-IELT – UEG/CCSEH. I.Título.</p> <p>CDU: 37.057:355(817.3)(043.3)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ATA DE SESSÃO DE DEFESA

Aos seis dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete, às 9 horas, na sala de aula do PPG-IELT, no Campus Anápolis de CSEH – Anápolis-GO realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa do mestrando Nilson Pereira Bezerra intitulado **PACTO PELA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS**. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes Professores Doutores: Veralúcia Pinheiro (orientadora) – Câmpus CCSEH/UEG, Ged Guimarães – CCSEH/UEG e Marcelo de Mello – UEG/TECCER. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e sua orientadora. Em seguida, a Banca Examinadora reuniu-se, em sessão secreta, para proceder à avaliação da defesa de dissertação. Reaberta a sessão pública, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi aprovada, considerando-se cumprido este requisito para o fim de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega na secretaria do Programa a versão definitiva da dissertação com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12:00 a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar eu, Dercilene Souto da Silva Rodrigues, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof.ª Dr.ª Veralúcia Pinheiro
CCSEH/UEG

Prof. Dr. Ged Guimarães
CCSEH/UEG

Prof. Dr. Marcelo de Mello
UEG/TECCER

Dercilene Souto da Silva Rodrigues
Secretária do PPG-IELT

Dedicado a todo homem livre que se coloca à disposição da construção de uma sociedade igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Alonso Gonzaga Peres e Vanilda Pereira Bezerra (*in memoriam*) por suas contribuições para que me tornasse o homem que sou hoje.

Agradeço, também, a minha esposa, Dagmar Dnalva, companheira de todas as horas, amparando, incentivando. Aos meus filhos, Leonel Nicolas e Ian Matheus, que deram sentido à minha vida, mostrando o real significado da família. Aos meus onze irmãos, em especial a Ednilson Pereira Bezerra (*in memoriam*), mano preto, companheiro de jornada que habita o plano espiritual, que outrora se mostrou excelente amigo e conselheiro.

Agradeço, ainda, minha orientadora, professora Veralúcia, por sua paciência e dedicação na condução deste processo e por permitir que a relação orientadora-orientando ultrapassasse as fronteiras acadêmicas, edificando os laços de uma amizade pautada na confiança mútua. Aos professores, colegas, coordenação e funcionários do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, aos colegas de trabalho da Unidade de Pronto Atendimento Itaipu (UPA Itaipu), por contribuírem de maneira singular nessa minha etapa de formação.

Meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente possibilitaram a concretização de mais esta conquista.

Obrigado!

É preciso explicar porque o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições e eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro.

Jean-Paul Sartre, 1968.

RESUMO

BEZERRA, Nilson Pereira. Pacto pela Educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 06 de dezembro de 2017.

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, do Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG), Campus Anápolis. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico, com fontes documentais. Buscou-se compreender nos estudos teóricos e metodológicos, que contemplam a centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, o **Pacto pela Educação** estabelecido pelo governo de Goiás em 2011, cujos pressupostos abarcam o processo de militarização e terceirização das escolas públicas. O objetivo principal foi identificar, em suas diretrizes e metas, os motivos que subjazem a decisão do Governo do Estado de Goiás em adotar a militarização das escolas públicas como estratégia de política educacional. Nesse sentido, a gestão das escolas pela Polícia Militar é contextualizada no bojo da reestruturação do modo de produção capitalista e se configura como preâmbulo para a implantação da parceria público/privado por meio das Organizações Sociais (OSs). As ações do Estado, para a efetivação do Pacto pela Educação, sintonizam-se com a lógica neoliberal e as necessidades do mercado que exigem uma escola adequada aos novos padrões de acumulação econômica. Tal posicionamento do Estado condiz ainda com as orientações dos organismos internacionais para a estabilização econômica dos países latino americanos, definidas na Conferência Internacional para Assuntos Econômicos, no ano de 1990, da qual emerge o Consenso de Washington, responsável por uma suposta recuperação econômica do capitalismo. Diante do caráter essencialmente excludente da reforma educacional de Goiás, observa-se que as propostas de melhoria apresentadas no documento não contemplam a rede pública de educação em sua totalidade; ao invés disso, estabelece a competição como norma para deixar fora da escola milhares de crianças e jovens considerados inábeis ou sem recursos para atender às novas exigências das escolas terceirizadas. Tudo isso, além de evidenciar as concepções que retiram o caráter universal que a educação pública deveria conter, não deixam dúvidas quanto aos interesses alheios ao desenvolvimento de uma educação voltada para a formação do espírito crítico e autônomo do homem.

Palavras-Chave: Pacto pela Educação. Escola Pública. Militarização. Terceirização.

ABSTRACT

BEZERRA, Nilson Pereira. Pact for Education: compliance with the neoliberal commitment in Goiás and the militarization of public schools. 2017. 119 p. Masters dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás - UEG, Anápolis-GO, December 06, 2017.

This work is a result of the research developed in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies, of the Campus of Socio-Economic and Human Sciences, State University of Goiás - UEG, at Anápolis - Goiás. This research is based on the perspective of historical materialism, with documentary sources. This work – based on the theoretical and methodological studies that contemplate the centrality of education in contemporary societies – aims to understand the Pact for Education, established by the state of Goiás in 2011, whose assumptions include the process of militarization and outsourcing of public schools. The main objective is to identify, in its guidelines and goals, the reasons that underpin the decision of the Government of the State of Goiás to adopt the militarization of schools as a strategy of educational policy. In this sense, the management of the schools by the Military Police is contextualized within the framework of the restructuring of the capitalist system and as a preamble for the implementation of the public / private partnership through the Social Organizations (OSs). The actions of the State, for the implementation of the Pact for Education, is in tune with the neoliberal logic and market needs that demand a school based on the new patterns of accumulation. This position of the State is in line with the guidelines of the international organizations for the economic stabilization of Latin countries defined by the International Conference on Economic Affairs of 1990, from which emerges the Washington Consensus, responsible for a supposed recovery of capitalism. Faced with the essentially exclusionary nature of the educational reform in Goiás, it is observed that the improvement proposals presented in the document, public education network in its entirety, rather it establishes competition as the rule to leave thousands of children out of school considered unfit or unable to meet the new demands of schools outsourced. All this, besides showing the conceptions that take away the universal character that public education must contain, leaves no doubt as to the interests of the development of education aimed at forming the critical and autonomous spirit of man.

Key words: Pact for Education. Public school. Militarization. Outsourcing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Os pilares do Pacto pela Educação de Goiás	62
Quadro 02 – O Ideb da Educação Básica de Goiás	65
Quadro 03 – A proficiência do Ensino Médio de Goiás	66
Quadro 04 – As metas do Pacto pela Educação	67
Quadro 05 – As iniciativas do Pacto pela Educação	67
Quadro 06 – Indicativos da meritocracia, da militarização e da terceirização	68
Quadro 07 – A distribuição dos Colégios da Polícia Militar no Brasil	79
Quadro 08 – A estrutura da hierarquia nos CPMGs	87
Quadro 09 – As referências para a construção do Ideb	92
Quadro 10 – O Ideb das escolas na pré militarização	100
Quadro 11 – O Ideb dos CPMGs	100
Quadro 12 – Repasse do pré-escola ao CECA	103
Quadro 13 – Repasse do pré-escola ao CPMG-Colina Azul	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABA – Abandono

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

AMGI – Agência Multilateral de Proteção ao Investimento

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APR – Aprovação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BC – Banco Central

BM – Banco Mundial

CECA – Colégio Estadual Colina Azul

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CFI – Corporação Financeira Internacional

CISDI – Centro Internacional para Solução de Disputas Sobre Investimento

CMEx – Colégios Militares do Exército

Cmt - Comandante

CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás

DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESG – Escola Superior de Guerra

EUA – Estados Unidos da América

FAL – Falecidos

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATS – Acordo Geral de Comércio e Serviços

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Meta Geral

MI – Matrícula Inicial

Mp – Média Padronizada

MPGO – Ministério Público de Goiás

MTR – Média das Taxas de Rendimento

OMC – Organização Mundial do Comércio

OS – Organização Social

OPM – Organização Policial Militar

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PE – Pilar Estratégico

PMGO – Polícia Militar de Goiás

RDPM-GO – Regulamento Disciplinar da Polícia Militar de Goiás

REP – Reprovação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

SIR – Sem Informação de Rendimento

Taba – Taxa de Abandono

Tapr – Taxa de Aprovação

Tm – Tempo Médio

Trep – Taxa de Reprovação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ESTADO MODERNO	
1.1 As particularidades do Estado Moderno	18
1.2 O Estado liberal em John Locke	19
1.3 O Estado Moderno em Karl Marx e Friedrich Engels	26
1.4 O <i>Welfare State</i>	33
1.4.1 O <i>Welfare State</i> no Brasil	37
CAPÍTULO 2 – A PROPOSTA DA REFORMA NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS	
2.1 As bases neoliberais do Pacto pela Educação	43
2.2 O contexto político da reforma educacional de Goiás	52
2.3 O Pacto pela Educação do Estado de Goiás	59
2.3.1 Os pilares estratégicos do Pacto Pela Educação	62
2.3.2 As iniciativas do Pacto pela Educação	64
CAPÍTULO 3 – O SIGNIFICADO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA SOB A GESTÃO DOS MILITARES	
3.1 Origem e finalidade dos colégios militares	76
3.2 A Polícia Militar e a educação em Goiás	78
3.3 O Regimento Interno dos CPMGs e o controle da comunidade escolar	84
3.4 A construção dos índices de qualidade nos CPMGs	89
3.4.1 Noções de Cidadania e Ordem Unida, diferencial curricular para a qualidade	95
3.5 As desigualdades financeiras não referenciadas no Ideb	99
3.6 O significado social da militarização das escolas públicas	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG/IELT. Partiu-se da análise das teorias e conceitos sobre o Estado Moderno, buscando compreender especialmente o chamado Estado Social e, em seguida, sua substituição pelo neoliberalismo, cujas prerrogativas compõem o atual contexto das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e, evidentemente no Estado de Goiás. Desse modo, o enfrentamento histórico entre os principais sujeitos da história humana se faz perceber em diferentes graus de intensidade, tendo como pano de fundo a relação entre o poder econômico e o direito natural à vida.

A proposta desta pesquisa surge da inquietação manifestada diante da reforma educacional do Estado de Goiás intitulada Pacto pela Educação, que adota ações contraditórias em relação ao discurso de sua promoção e, nesse sentido, as contradições chamam a atenção e exigem uma análise mais aprofundada das particularidades e das especificidades que esta política pública possui.

Adota-se como tema a militarização das escolas públicas como pressuposto para a terceirização da educação básica do Estado de Goiás, apresentando a estrutura do documento e as iniciativas para a efetivação da reforma educacional goiana. Trata-se de uma política educacional instituída em setembro de 2011, que promete melhorias no sistema de educação estadual. Porém, as análises do documento dessa reforma e as observações das ações governamentais apontam para transformação das escolas públicas goianas em uma espécie de balcão de negócios a serviço da iniciativa privada, pelo viés das Organizações Sociais (OSs).

Diante das contradições identificadas entre as propostas da reforma e as ações do Estado para implantá-la, o proceder analítico desvelou questões pertinentes às políticas públicas, em especial às políticas educacionais, demonstrando um quadro de descaso com a formação humana e o posicionamento do Estado em favor do capital. Portanto, das inquietações iniciais surge a questão que norteia a pesquisa: Quais motivos levaram à adoção da gestão militar para as escolas públicas estaduais?

Foi para essa pergunta que a pesquisa buscou respostas e, na busca, se efetivou como objetivo geral a necessidade de analisar as particularidades do Pacto pela Educação de Goiás, a partir dos cinco pilares que o estruturam. Dessas análises surgiram os resultados que permitem conhecer as razões da adoção dessa política, de cunho privatista, pela Secretaria de

Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), a qual vincula a reforma educacional de Goiás à necessidade da estabilização econômica do Estado. A partir do objetivo geral são elencados outros quatro específicos com pretensões de analisar as especificidades da implantação do Pacto pela Educação do Estado de Goiás, de modo a estabelecer o vínculo entre a militarização e a gestão das escolas goianas pelas OSs e, refletir sobre as contradições entre o discurso contido no documento e as ações do Estado na reforma educacional.

O estudo se orienta pelos pressupostos qualitativos/interpretativistas de caráter documental, desenvolvido em quatro etapas distintas (levantamento bibliográfico, construção dos dados, análise dos dados e a produção da dissertação). Adota-se como recorte temporal o período entre os anos de 2011 e 2016, no qual registra-se o lançamento do Pacto pela Educação, a expansão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMGs) e a proposta de gestão das escolas pelas OSs. O recorte espacial está concentrado no Estado de Goiás, pois as análises consideram os reflexos dessa política educacional em todo o território goiano.

A construção dos dados ocorreu pela pesquisa documental referente ao Pacto pela Educação (articulação política, financiamento, contrapartidas, prioridades, objetivos, etc.) junto à Seduce, bem como, os documentos que instituem os CPMGs, seu regimento interno, além dos instrumentos constitutivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC).

Este trabalho está estruturado em três capítulos, nos quais são desenvolvidas discussões acerca dos períodos históricos do Estado Moderno, do projeto e instituição da reforma educacional de Goiás e do processo de militarização das escolas públicas goianas, como pressuposto para a terceirização da educação básica estadual. A discussão inicia-se com a exposição dos preceitos liberais e sua hegemonia e, posteriormente, sua substituição pelas políticas sociais no chamado *Welfare State*. A finalização da discussão, desenvolvida neste trabalho, se dá com a abordagem da retomada das ideias liberais, rebatizadas de neoliberalismo, estabelecendo uma relação entre tais ideias e as tomadas de decisões, no âmbito das políticas educacionais do Estado de Goiás, definindo esta relação como sendo um dos mecanismos de manutenção da ordem capitalista.

No capítulo um, define-se os primórdios conceituais do Estado Moderno como ponto de partida, de modo a caracterizar o desenvolvimento histórico do antagonismo entre os que vociferam em tirania por poder e os que desejam a vida como prática da liberdade, numa relação conflituosa que envolve a exploração pela dominação de um lado e, sua

contraposição, do outro, pela mobilização da classe trabalhadora que fomenta o sonho de uma vida com justiça social.

A base teórica das argumentações contidas neste capítulo parte das concepções do Estado Moderno, encontradas em John Locke, filósofo inglês (1632-1704), ideólogo do Estado liberal; Karl Marx, filósofo alemão (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), filósofo alemão, que, juntamente com Marx é considerado crítico do Estado Moderno e teórico do comunismo, John Maynard Keynes (1883-1946), economista inglês e, Harry Dexter White, economista norte-americano, percussores do *Welfare State*. Esta abordagem se dá pela importância das contribuições desses autores, ressalvadas suas diferenças de pensamento, para a concretização desta pesquisa. Há, ainda, a presença de outros autores e suas obras como Medeiros (2001) e Cozendy (2013), que trazem contribuições substanciais para a compreensão da última fase do Estado Moderno, discutido neste capítulo.

No capítulo dois é apresentada a análise das propostas do Pacto pela Educação de Goiás, contextualizando as ações do Estado em um processo de retomada dos conceitos liberais. As bases neoliberais do Pacto pela Educação enfatizam o posicionamento tendencioso do Estado, circunscrito nas determinações emanadas das instituições financeiras internacionais para a recuperação econômica dos países latino americanos, construídas no Consenso de Washington, na década de 1990. Nesse sentido, observa-se que o processo de militarização das escolas públicas de Goiás vincula-se aos argumentos da eficiência da gestão escolar diferenciada, que propõe a terceirização das escolas públicas estaduais pelas vias das OSs.

A sustentação teórica deste capítulo está aportada no postulado de Hayek (2010) e sua teoria neoliberal, fundamentada no livre mercado e na livre sociedade, em uma releitura do liberalismo lockeano. Há também, a caracterização conceitual do Consenso de Washington¹, na perspectiva de Batista (1994), o qual descreve as diretrizes operacionais das instituições financeiras internacionais para a recuperação econômica da América Latina, bem como os reflexos dessa intervenção externa, na economia brasileira caracterizados por Bandeira (2016). Na sequência, Santos (2006) e Tandler (2006) também contribuem para a discussão, apresentando o processo de globalização como resultante da reestruturação do modo de

¹ Consenso de Washington é uma conjugação de grandes medidas – que se compõe de dez regras básicas – formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades (BATISTA, 1994, p. 5).

produção capitalista, caracterizando a flexibilização do trabalho, em uma esfera global, como intensificação da exploração e, conseqüentemente, da reprodução e da acumulação do capital.

As contribuições desses autores se tornaram relevantes à medida que observou na reforma educacional de Goiás aspectos que relacionavam as ações do Estado à necessidade de reestruturação do modo de produção capitalista. Nesse sentido, percebeu-se que as tomadas de decisões para a instituição do Pacto pela Educação atenderam às necessidades do capital, quando estas buscaram, não a formação do sujeito social, mas, a formação da força de trabalho flexível, voltada para produção globalizada.

No capítulo três, discute-se o processo de militarização como pressuposto da terceirização das escolas públicas do Estado de Goiás, apresentando a origem e as finalidades dos CPMGs, formalmente estabelecidos como instituições públicas, porém, não gratuita. O aporte teórico deste capítulo está representado por autores como Viana (2009), que aponta as novas relações do trabalho no modo de produção capitalista contemporâneo; Pinheiro e Lucena (2014), que dispõem sobre a racionalização das atividades desenvolvidas nos CPMGs; Vieira (1985), que conceitua o princípio da hierarquia militar que fundamenta as disciplinas de Ordem Unida e Noções de Cidadania, na matriz curricular do ensino nos CPMGs. E, buscando compreender o sentido fundante da escola, o que a faz ser o que é, recorreu-se às questões postas por Coelho (1994), como critério para se pensar a escola instituída fundada na imediatividade, na técnica, na profissionalização, deixando para um plano menor as questões teóricas, o debate, a crítica, a liberdade, a democracia. Numa palavra: a formação humana. Nesse sentido, Freitas (2012) oferece o suporte necessário para a caracterização do tecnicismo encontrado no ensino oferecido pelos CPMGs, por sua vez, Melo (2015) contribui significativamente quando levanta a questão da desigualdade financeira como fator relevante para as diferenças nos resultados do Ideb, alcançados pelos CPMGs em relação às escolas regulares.

A militarização das escolas goianas como política educacional aponta para um processo de sucateamento do ensino público gratuito. Tal política é concebida nos moldes neoliberais com discurso de inovação, porém, se constitui em retrocesso por não promover a formação de sujeitos conscientes de sua inserção no mundo. Portanto, a promoção da reforma educacional do Estado de Goiás não atende aos objetivos do ensino público de qualidade, pois se fundamenta em fatores numéricos que deixam transparecer a existência de outro viés para a educação.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ESTADO MODERNO

1.1 As particularidades do Estado Moderno

Este capítulo representa o princípio do caminhar epistemológico a que esta pesquisa se propõe, para trazer à luz da percepção as particularidades e as especificidades da reforma educacional do Estado de Goiás. A opção por trazer a abordagem do Estado Moderno no primeiro capítulo decorre da compreensão de que a contextualização da reforma educacional de Goiás e seus desdobramentos nos campos político e social requer uma reflexão prévia sobre as concepções de Estado, de modo a compreender sua configuração e suas transformações no decorrer da história humana.

O Estado Moderno surge por volta do século XV e encontra nas concepções teóricas de Nicolau Maquiavel a proposta ideal para o consenso de sua aceitação e posterior expansão. O absolutismo monárquico, caracterizado pela centralização do poder, marca o ponto de partida e seu desenvolvimento histórico apresenta fases distintas que produzem transformações significativas no campo social, político e econômico. Marx e Engels (1998, p. 55) quando se referem ao período inicial do Estado Moderno, o retrata como “a passagem do provincialismo para a nação”, sugerindo que “a existência da cidade implica ao mesmo tempo a necessidade da administração, da polícia, dos impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunitária e, portanto, da política em geral”.

Maquiavel (2010) estrutura sua concepção de Estado a partir das análises da estrutura política de sua época, com as quais ele rompe, detalhando sua teoria na obra *O Príncipe*, publicada pela primeira vez no ano de 1532, após sua morte. As ideias de Maquiavel se tornam uma espécie de manual para a instituição do absolutismo, que se afirmará no decorrer dos séculos até a ocasião da Revolução Francesa, quando o Estado Moderno assume o caráter liberal contido na concepção de John Locke (1983; s/d), trazendo os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

O período histórico equivalente à instituição e ao desenvolvimento do Estado liberal corresponde à deflagração da Revolução Francesa (1789-1799), até a primeira metade do século XX, quando, na década de 1930, outras concepções de sociedade civil emergem apontando novos horizontes para as relações políticas, econômicas e sociais.

O *welfare State*, ou Estado de Bem Estar Social, teve sua origem na Grã Bretanha e nos Estados Unidos da América sob a égide das concepções teóricas de John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico e Harry Dexter White (1892-1948), economista norte-americano, cujas ideias mudaram a teoria e a prática das políticas instituídas pelos governos. O *Welfare State* chega ao seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, a partir da sua difusão mundial até a década de 1970, quando inicia seu processo de crise.

A história da sociedade pode ser compreendida sob diversos aspectos e diferentes perspectivas teóricas de abordagem. Para os autores contratualistas como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), por exemplo, a estrutura social deve-se à necessidade humana de uma convivência harmônica, o que só é possível pela via do consenso, possibilitando a instituição do conjunto de regras de convivência que regem uma sociedade organizada. O contrato social é a resultante desse consenso e a partir de sua instituição, também denominado Estado, acredita-se numa estruturação da sociedade em que os direitos de igualdade e de liberdade estão assegurados pela unanimidade do poder desse Estado.

Outra teoria da organização histórica da sociedade, que diverge da concepção contratualista, afirma que o Estado não determina a organização da estrutura social, ao contrário, é a estrutura da sociedade que determina a estrutura do Estado. Essa teoria é defendida por autores como Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), para quem o Estado é essencialmente classista, ou seja, o Estado é idealizado pelo grupo social que detém o poder econômico, com o único objetivo de resguardar a propriedade privada e promover a supremacia política, social e econômica da classe burguesa. O que há em comum nessas duas teorias é o fato de que o direito à vida é intrínseco ao homem e que, na sociedade civil as desigualdades sociais constituem o cerne dos conflitos sociais. É importante ressaltar que esta pesquisa parte da perspectiva referenciada no segundo grupo de autores.

1.2 O Estado liberal em John Locke

O posicionamento contrário de John Locke aos argumentos que buscam justificar a gênese da autoridade de um homem sobre o outro e sobre todas as coisas, deve-se ao fato de que tais pensamentos têm por base as Leis de Deus. Segundo o autor, esta premissa não explicita tal direito e, portanto, não corrobora a sua aceitação.

Na crítica de John Locke ao Estado absolutista, o autor cita como exemplo o postulado de Robert Filmer na obra *Patriarcha*, publicada em 1680, com republicações posteriores, na qual Filmer estabelece a gênese do poder absoluto da monarquia, baseada no direito divino da descendência hereditária de Adão e dos patriarcas, o que é refutado por Locke (s/d) no Primeiro Tratado Sobre o Governo. Nesta obra, Locke afirma que a autoridade absoluta apoia-se em bases falsas e questiona a veracidade do absolutismo utilizando-se da própria argumentação, a qual se opõe, para rebatê-la.

Para Locke (1983), o direito hereditário divino de Adão no qual os defensores do absolutismo monárquico se apoiam, não foi delegado por Deus no ato de sua criação e ainda que assim fosse, haveria aí um impasse, porque não se pode declarar uma antiguidade segura de linhagem partindo de um ancestral comum. Portanto,

um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição, a menos que seu senhor e amo de todos, por alguma declaração manifesta de sua vontade, tivesse destacado um acima dos outros e lhe houvesse conferido sem equívoco, por uma designação evidente e clara, os direitos de um amo e de um soberano (LOCKE, 1983, p. 35).

Na formulação de seu conceito de Estado, Locke (1983) parte do princípio de igualdade entre os indivíduos. Para o autor, o homem se guia pelo desenvolvimento da razão que o coloca na condição de um ser livre e possuidor do direito à vida. Locke (1983) ressalta que além do direito intrínseco à vida, o indivíduo goza, também, de outros direitos que lhe são atribuídos em função da razão, definidos como o direito à propriedade privada e o direito de punir, os quais devem ser gozados em observância às Leis da natureza e às Leis de Deus.

Com relação às Leis da natureza e às Leis de Deus, Locke (1983) estabelece que todos estão sujeitos a elas independente da vontade e são essas leis que conferem ao indivíduo a liberdade que se contrapõe ao absolutismo monárquico de Robert Filmer. Assim, a menos que se queira fornecer argumentos àqueles que acreditam que

todo governo terrestre é produto apenas da força e da violência, e que em sua vida em comum os homens não seguem outras regras senão as dos animais selvagens, em que o mais forte é quem manda, e assim justificando para sempre a desordem e a maldade, o tumulto, a sedição e a rebelião (coisas contra as quais protestam tão veementemente os seguidores dessa hipótese), será preciso necessariamente descobrir uma outra gênese para o governo, outra origem para o poder político e

outra maneira para designar e conhecer as pessoas que dele estão investidas, além daquelas que Sir Robert Filmer nos ensinou (LOCKE, 1983, p. 33, grifo do original).

Sobre a criação do Estado, Locke (1983) expressa que apesar da igualdade existente no estado de natureza, ainda há uma carência de liberdade, pois o homem não participa da criação de nenhuma das leis² a que está subordinado e a passagem do estado de natureza para a sociedade civil proporciona essa liberdade na medida em que a concessão dos seus direitos ao Estado possibilita, por meio do poder legislativo, a criação das próprias leis, pois uma vez que

um homem entra na sociedade civil e se torna membro de uma comunidade civil, renuncia a seu poder de punir ofensas contra a lei da natureza na realização de seu próprio julgamento particular, mas tendo delegado ao legislativo o julgamento de todas as ofensas que podem apelar ao magistrado, delegou também à comunidade civil o direito de requerer sua força pessoal, sempre que quiser, para a execução dos julgamentos da comunidade civil; que, na verdade, são seus próprios julgamentos, pois são feitos por ele ou por seu representante. Descobrimos aqui a origem dos poderes legislativo e executivo da sociedade civil, que é julgar, através de leis estabelecidas, a que ponto as ofensas devem ser punidas quando cometidas na comunidade social, e também determinar por meio de julgamentos ocasionais fundamentados nas presentes circunstâncias do fato, a que ponto as injustiças de fora devem ser vingadas, em ambos os casos empregando toda a força de todos os membros sempre que for necessário (LOCKE, 1983, p. 88).

Nesse sentido, este autor aponta três elementos que vão concretizar a liberdade e promover a ordem na sociedade civil. Para Locke (1983), a regulamentação das normas da convivência harmônica deve possuir o caráter de leis criadas pelos indivíduos. Esses elementos surgem em função das carências pré-existentes no estado de natureza de muitas condições.

Em primeiro lugar, ele carece de uma lei estabelecida, fixada, conhecida, aceita e reconhecida pelo consentimento geral, para ser o padrão do certo e do errado e também a medida comum para decidir todas as controvérsias entre os homens. Embora a lei da natureza seja clara e inteligível para todas as criaturas racionais, como os homens são tendenciosos em seus interesses, além de ignorantes pela falta de conhecimento deles, não estão aptos a reconhecer o valor de uma lei que eles seriam obrigados a aplicar em seus casos particulares (LOCKE, 1983, p. 124).

² As Leis da natureza e a Leis de Deus.

Diante dessa falta apontada por Locke (1983), surge a necessidade da criação de normas que concretizem o direito de liberdade individual, dando origem ao Estado, que surge no sentido de garantir formalmente os direitos que o indivíduo já tem no estado de natureza, ou seja, direito à liberdade e à propriedade privada. Locke (1983) afirma que

é impossível para uma sociedade política existir ou subsistir sem ter em si o poder de preservar a propriedade, e, para isso, punir as ofensas de todos os membros daquela sociedade, só existe uma sociedade política onde cada um dos membros renunciou ao seu poder natural e o depositou nas mãos da comunidade em todos os casos que os excluem de apelar por proteção à lei por ela estabelecida; e assim, excluído todo julgamento particular de cada membro particular, a comunidade se torna um árbitro; e, compreendendo regras imparciais e homens autorizados pela comunidade para fazê-las cumprir, ela decide todas as diferenças que podem ocorrer entre quaisquer membros daquela sociedade com respeito a qualquer questão de direito e pune aquelas ofensas que qualquer membro tenha cometido contra a sociedade, com aquelas penalidades estabelecidas pela lei; deste modo, é fácil discernir aqueles que vivem daqueles que não vivem em uma sociedade política. Aqueles que estão reunidos de modo a formar um único corpo, com um sistema jurídico e judiciário com autoridade para decidir controvérsias entre eles e punir os ofensores, estão em sociedade civil uns com os outros; mas aqueles que não têm em comum nenhum direito de recurso, ou seja, sobre a terra, estão ainda no estado de natureza, onde cada um serve a si mesmo de juiz e de executor, o que é, como mostrei antes, o perfeito estado de natureza (LOCKE, 1983, p. 87).

Diferentemente do que ocorre na criação do Estado, na concepção de Hobbes (1998), em que, há uma transferência dos direitos naturais do indivíduo para o Estado, Locke (1983), ressalta que há uma cessão dos direitos naturais do indivíduo para o Estado. Isso significa que o indivíduo possui seus direitos e cede, temporariamente, esses direitos ao Estado para que este, aja em seu nome. Mas,

embora os homens ao entrarem na sociedade renunciem à igualdade, à liberdade e ao poder executivo que possuíam no estado de natureza, que é então depositado nas mãos da sociedade, para que o legislativo deles disponha na medida em que o bem da sociedade assim o requeira, cada um age dessa forma apenas com o objetivo de melhor proteger sua liberdade e sua propriedade (pois não se pode supor que nenhuma criatura racional mude suas condições de vida para ficar pior), e não se pode jamais presumir que o poder da sociedade, ou o poder legislativo por ela instituído, se estenda além do bem comum (LOCKE, 1983, p. 131).

Na sugestão de um Estado liberal, Locke (1983) propõe a divisão do poder como forma de quebra do absolutismo e de garantir a liberdade individual, pela intervenção mínima do Estado na vida do indivíduo, o que significa uma limitação do seu domínio. Segundo o autor, tal divisão deve se estruturar em três partes: Poder Executivo, com funções administrativas, Poder Legislativo, com funções de deliberar sobre a criação da lei e por

último, o Poder Federativo com funções de tratar das relações internacionais. Essa fragmentação do poder é necessária porque

a liberdade consiste em não se estar sujeito à restrição e à violência por parte de outras pessoas; o que pode ocorrer onde não há lei: e não é, como nos foi dito, uma liberdade para todo homem agir como lhe apraz. (Quem poderia ser livre se outras pessoas pudessem lhe impor seus caprichos?) Ela se define como a liberdade, para cada um, de dispor e ordenar sobre sua própria pessoa, ações, possessões e tudo aquilo que lhe pertence, dentro da permissão das leis às quais está submetida, e, por isso, não está sujeito à vontade arbitrária de outra pessoa, mas seguir livremente a sua própria vontade (LOCKE, 1983, p. 57).

O pensamento liberal de Locke (1983) se contrapõe ao absolutismo de Hobbes (1998), a partir da admissão da atuação mínima do Estado como garantia do direito a liberdade individual. Locke (1983) destaca que quanto menor for essa interferência, maior será a liberdade do indivíduo na vida em sociedade.

A fase mais expressiva do Estado Moderno ocorre no final do século XVIII e início do século XIX, com significativas transformações na estrutura política, social e econômica mundial. Essas transformações são reflexos da independência dos Estados Unidos da América (1776) e da Revolução Francesa (1789), que redirecionaram a organização do modo de produção e, conseqüentemente, a organização das sociedades.

A Revolução Francesa, em particular, deve ser destacada pela sua importância nas transformações estruturais ocorridas na sociedade, porque é a partir dos ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade, que a impulsionaram, que nas décadas subsequentes se intensificaram os enfrentamentos dos dois elementos antagônicos da sociedade, referenciados por Maquiavel (2010): o povo e os poderosos.

Numa contraposição ao sistema feudal, a Revolução Francesa promove uma reestruturação política, social e econômica na França do final do século XVIII e institui, por meio do Estado liberal, novas relações de poder formalizadas na promoção do direito à liberdade e à igualdade. Porém, a análise social desse período histórico revela que os direitos são reduzidos à mera formalidade, pois serão atrelados ao fator econômico dos indivíduos, impondo limites na sua efetiva prática.

Com a derrocada do Estado absoluto, representado pela monarquia, o Estado liberal estabelece novas diretrizes para as relações em sociedade. No campo econômico, a manufatura dá lugar à indústria e isto significará a atuação do capital, determinando um novo

conceito de igualdade e de liberdade, com base na meritocracia e na desigualdade natural dos indivíduos. Para Locke (1983), por natureza, todos os homens são iguais, mas,

não se pode supor que eu me referisse a todos os tipos de igualdade. A idade ou a virtude podem dar aos homens uma precedência justa. A excelência dos talentos e dos méritos pode colocar alguns acima do nível comum. O nascimento pode sujeitar alguns, e a aliança ou os benefícios podem sujeitar outros, reconhecendo-se aqueles a quem a natureza, a gratidão ou outros aspectos possam obrigar. E, no entanto, tudo isso coincide com a igualdade de todos os homens com respeito à jurisdição ou ao domínio de um sobre o outro, ou seja, a igualdade que apresentei como característica disso que se está tratando e que consiste, para cada homem, em ser igualmente o senhor de sua liberdade natural, sem depender da vontade nem da autoridade de outro homem (LOCKE, 1983, p. 55).

A partir da intensificação do comércio e o fortalecimento da indústria como meio de produção, ocorre o domínio político, do Estado, pelos donos das indústrias. Em decorrência da ascensão burguesa na política, ficam estabelecidas novas relações na produção, nas quais o servo do sistema feudal não mais dividirá a sua produção com o seu senhor, ele agora venderá sua força de trabalho. Dessa nova configuração do Estado Moderno, surge o capitalismo e a relação do trabalho no modo de produção capitalista, representado de um lado o trabalhador assalariado, pobre, e do outro, o patrão burguês, rico, relação esta, abordada mais adiante, no conceito de Estado Moderno em Karl Marx e Friedrich Engels (1998).

Quando Locke (1983) expõe sobre o direito à propriedade privada, ele introduz a categoria trabalho nas relações humanas como condicionante e estabelece, a partir de então, o que para o Estado liberal significará a dominação pela dependência do indivíduo aos meios de produção, porque

o direito que regia os homens favorecia a apropriação. Deus lhes ordenava trabalhar e a necessidade os forçava a isso. O trabalho constituía a propriedade; não se podia privá-los dela, uma vez que fixassem este trabalho em algum lugar. Assim sendo, percebemos que existe um elo entre o fato de subjugar e cultivar a terra e adquirir o domínio sobre ela. Um garantia o título do outro. Da mesma forma que Deus, ao dar a ordem para subjugar as coisas, habilitou o homem a se apropriar delas. A condição da vida humana, que necessita de trabalho e de materiais para serem trabalhados, introduz forçosamente as posses privadas (LOCKE, 1983, p. 48).

Além da categoria trabalho, que Locke (1983) sugere para a sociedade civil, o comércio também é utilizado para justificar o direito à propriedade privada e prorrogar o direito a esta, em função da durabilidade do dinheiro ou dos objetos com valor considerável.

Tal condição subverte a Lei natural que, segundo o próprio Locke, regia o homem em seu estado de natureza e, portanto, se a apropriação, naturalmente exercida, ocorresse de modo excessivo e resultasse na perda do que foi apropriado em excesso, como o apodrecimento de frutos e a putrefação da caça, estava o indivíduo dessa ação passível de punição. Em sua afirmação, Locke (1983, p. 49) explica que com essa prática o indivíduo “estaria invadindo a terra de seu vizinho, pois seu direito cessava com a necessidade de utilizar estes bens e a possibilidade de deles retirar os bens para sua vida”. Em face desta transgressão à Lei natural que determina o direito à propriedade, o autor aponta a atividade do comércio como uma atividade que regulamenta a ação predatória do indivíduo e justifica a subversão à Lei natural, explicando que

aquele que colhesse cem alqueires de bolotas ou de maçãs adquiriria assim uma propriedade sobre eles; a mercadoria era sua desde o momento em que a havia colhido. Ele só tinha de se preocupar em consumi-la antes que estragasse, senão isto significaria que ele havia colhido mais que a sua parte e, portanto, roubado dos outros; e, na verdade, era uma coisa tola, além de desonesta, acumular mais do que ele poderia utilizar. Se ele distribuísse a outras pessoas uma parte desses frutos, para que não percessem inutilmente em suas mãos, esta parte ele também estaria utilizando; e se ele também trocasse ameixas que iriam perecer em uma semana, por nozes que durariam um ano para serem comidas, não estaria lesando ninguém; ele não estaria desperdiçando a reserva comum nem destruindo parte dos bens que pertenciam aos outros enquanto nada se estragasse inutilmente em suas mãos. Se ele trocasse suas nozes por um pedaço de metal cuja cor lhe agradara, ou trocasse seus carneiros por conchas, ou a lã por uma pedra brilhante ou por um diamante, e os guardasse com ele durante toda a sua vida, não estaria violando os direitos dos outros; podia guardar com ele a quantidade que quisesse desses bens duráveis, pois o excesso dos limites de sua Justa propriedade não estava na dimensão de suas posses, mas na destruição inútil de qualquer coisa entre elas (LOCKE, 1983, p. 52).

Assim, observa-se a inserção de outra categoria nas relações humanas que, no Estado liberal, se coloca como determinante para explicar a desigualdade social. Para Locke (1983, p. 53), o dinheiro se estabelece como uma “coisa duradoura que o homem podia guardar sem que se deteriorasse e que, por consentimento mútuo, os homens utilizariam na troca por coisas necessárias à vida, realmente úteis, mas perecíveis”. Por isso, dessa possibilidade de compra e venda com acúmulo de dinheiro surge o capitalismo e seu representante mais fiel, o burguês.

Das novas relações de trabalho, no modo de produção capitalista que se apresenta, surgem as insatisfações por parte dos trabalhadores. As insatisfações ganham corpo na organização dos trabalhadores da indústria e nas mobilizações por melhorias das condições de trabalho, porém é uma organização que se restringe ao ambiente de trabalho e, portanto, não possui amplitude capaz de engajar a classe trabalhadora em número, tão pouco, em

diversidade de ramo da produção. Essa amplitude só é alcançada a partir da teoria social, formulada por Karl Marx, ainda no século XIX, que esclarece o caráter das relações sociais no capitalismo e apresenta o Estado Moderno como comitê executivo da burguesia e, ao mesmo tempo, propõe a sua extinção. Fato que aproxima a classe trabalhadora e alcança números significativos de unidades produtoras.

1.3 O Estado Moderno em Karl Marx e Friedrich Engels

O conceito de Estado em Marx e Engels (1998) está diretamente ligado ao processo conflituoso das relações humanas e ao modo de produção que resulta destas, ou seja, os autores admitem uma estruturação do Estado a partir da sociedade, no sentido de que a sociedade civil compreende

o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas [...] O termo sociedade civil apareceu no século XVIII, quando as relações de propriedade se desligaram da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil enquanto tal só se desenvolveu com a burguesia; entretanto, a organização social resultante diretamente da produção e do comércio, e que constitui em qualquer tempo a base do Estado (MARX; ENGELS 1998, p. 33).

Os autores relacionam este conceito às ações do Estado em prol dos interesses burgueses, sendo que a introdução do comércio nas relações sociais, como extensão da legitimidade do direito de posse, observado em Locke (1689), se constitui no embrião do processo de acumulação. Posteriormente, com a adoção do dinheiro, revertido em capital por meio da valorização econômica autonomizada, ou seja, a transformação do dinheiro em pressuposto do capital, por sua objetualidade, o processo de acumulação se intensifica e se modifica de acordo com o contexto histórico.

A base do pensamento de Marx, sobre o Estado, pode ser percebida na crítica à filosofia do direito de Hegel, que o autor desenvolveu no ano de 1821, na qual há uma contraposição à concepção de universalidade do Estado conforme a razão, trabalhada por Hegel em sua obra, publicada em Berlim, no ano de 1821, em que Hegel concebe

o Estado como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu

valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p. 217).

Ao discordar de Hegel, Marx (2010, p. 44) propõe uma compreensão do Estado a partir da relação entre este e a sociedade civil, afirmando que “se Hegel tivesse partido dos sujeitos reais como a base do Estado, ele não precisaria deixar o Estado subjetivar-se de uma maneira mística”.

Marx parte do princípio de que a sociedade civil é entremeada de privatismo, de individualismo e de particularismo estreito, que a torna um reino da miséria física e moral. Portanto, o Estado como expressão da sociedade civil não pode conceber a universalidade a que Hegel se refere. Marx (2010, p. 44) destaca que essa concepção hegeliana se dá “precisamente porque Hegel parte dos predicados, das determinações universais, em vez de partir do ente real” e a concepção de um Estado como expressão da universalidade só é possível pela modificação da sociedade que ele representa. A falsa universalidade atribuída ao Estado hegeliano se materializa no fato de que ele é a expressão de uma sociedade civil, na qual, é impossível uma dimensão universalizadora em face de sua característica individualista, o que significa ser o Estado a expressão de uma sociedade conflituosa.

Marx (2010) analisa a problemática do Estado a partir das relações que ocorrem no interior da sociedade civil e remete a modificação dessa sociedade à revolução impulsionada pela necessidade da classe operária que, sendo a mais desumanizada, é a única habilitada para exigir a humanização pela ação do movimento operário. O autor aponta que a solução para os problemas do Estado não está no domínio teórico, está na ação prática. Com esta leitura, Marx desloca o povo e a democracia do eixo de soluções e elege a revolução e o proletariado como protagonistas das transformações sociais.

A contraposição de Marx ao conceito de Estado em Hegel (1997) também significa a negação aos conceitos contratualistas verificados em Hobbes (1998), em Locke (1983) e em Rousseau (s/d; 1978) na medida em que esses autores concebem o Estado como resultante do consenso entre os membros da sociedade. Relembrando que para eles, o Estado surge como contrato social com a função de mediador dos conflitos e sinônimo de garantia da segurança, conceitos refutados por Marx por se tratarem de concepções que atendem somente aos interesses da classe dominante.

Marx se vê preocupado com a sociedade de sua época e deseja compreendê-la na sua essência prático-social, o que o leva à imersão na economia política, emergindo posteriormente com a concepção de que o Estado origina-se da necessidade da classe burguesa em manter sua supremacia econômica sobre as demais classes, pelo poder político, enfatizando que

o poder político do Estado representativo moderno, nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa. Toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento (MARX; ENGELS, 1998, p. 96).

A leitura que Karl Marx faz da sociedade civil é que as ideias de uma época são as ideias dos grupos dominantes, que buscam o poder político como meio de exercerem seu domínio econômico. Portanto, não é o Estado que orienta a estrutura da sociedade, mas é a estrutura social que define a orientação do Estado.

A função do Estado para Marx (1997) foge daquelas estabelecidas por Maquiavel (2010), Hobbes (2010), Locke (1983) e Rousseau (s/d; 1978), pois, ao contrário do que esses autores definem como função do Estado, Marx entende como força repressiva do Estado na defesa dos interesses da classe burguesa. Ele adverte, ainda, que essa defesa da classe burguesa ocorre mesmo não estando o Estado sob o comando de um burguês.

Marx e Engels (1998) explicam que a estrutura do Estado é burguesa e, por isso, seu governo se pautará pela necessidade da burguesia, ou seja, o Estado está estruturado numa sociedade capitalista e, portanto, ele se posiciona a serviço do capital, sendo o Estado, portanto,

a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (MARX; ENGELS, 1998, p. 74, grifo do original).

A compreensão da sociedade civil como o caminho para se compreender o Estado, segundo Marx (2014, p. 23) deve-se ao fato de que “a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes,” o que permite a definição do Estado como sendo essencialmente classista, ou seja, uma sucursal da classe burguesa.

Marx e Engels (1998) ressaltam que as formas de Estado não se explicam por si mesmas e nem pela evolução geral do espírito humano, porque sua origem está nas condições materiais de sua existência e, por conseguinte, o Estado é uma instituição que surge da evolução histórica da sociedade com base na propriedade privada e na divisão social do trabalho que

implica também a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; e, ainda mais, esse interesse comunitário não existe somente, digamos, na representação, como “universal”, mas primeiramente na realidade concreta, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. [...] Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência (MARX; ENGELS, 1998, p. 28, grifo do original).

Quando Locke (1983) sugere a inserção do dinheiro na sociedade civil, como forma de justificar a contravenção do indivíduo às Leis da natureza referente à acumulação de víveres, ele estabelece a prática do comércio com base na circulação das mercadorias e do dinheiro. Marx (2004) vai mais além, ele descreve a transição do dinheiro para o capital como sendo resultante da circulação da mercadoria e do próprio dinheiro. De acordo com Marx (2004), a circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital e, o capital, se constitui na gênese da miséria humana pela

forma simples da circulação das mercadorias é M-D-M, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão do dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Ao lado dela, encontramos uma segunda especificamente diversa, D-M-D, conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, compra para vender. O dinheiro que se movimenta de acordo com esta última circulação transforma-se em capital, vira capital e, por sua destinação, é capital (MARX, 2004, p. 177).

Marx e Engels (1998) estabelecem, a partir do modo de produção capitalista, sua contraposição ao Estado liberal e apontam os perigos da liberdade e da igualdade formal. A visão negativa dos autores não é pela liberdade em si, mas, pela desigualdade social que essa liberdade produz, quando não garante os direitos sociais. Eles entendem que essa igualdade perante a lei não se concretiza em igualdade social. Para os autores, a própria estrutura do Estado liberal expressa os interesses da burguesia e sua perspectiva de dominação e

exploração da classe trabalhadora. Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade,

o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

Concomitante ao domínio externo das regiões estratégicas para o capitalismo, internamente o Estado atua na relação de trabalho do modo de produção capitalista, suprindo as necessidades burguesas em aperfeiçoar a produção. A ação do Estado, coordenada pela classe dominante, promove a otimização do custo de produção por meio do suporte jurídico que possibilita a intensificação da exploração do trabalhador e legitima a valorização final do produto, entendido como valor real do seu custo de produção, acrescido do seu custo de produção intelectual, processo este que Marx (2004) nomeia como mais-valia explicando que, quando na produção de mercadorias,

nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valor-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E o segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessário para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; Além de valor-de-uso, e não só valor, mas também valor excedente (MARX, 2004, p. 220).

De acordo com a definição da mais-valia de Marx (2004), o trabalhador nunca recebe o correspondente ao valor final da mercadoria que produziu, ele receberá sempre um valor abaixo, que corresponderá ao valor diário da sua força de trabalho, ou seja, o seu salário corresponderá a apenas uma parte do custo de produção. Na mais-valia, a dominação do burguês sobre o proletário, ocorre pela submissão do proletário ao burguês, dono dos meios de produção, pela necessidade de sobrevivência. Na realidade, o vendedor da força de trabalho,

como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode receber um sem transferir o outro. O valor-de-uso do óleo vendido não pertence ao comerciante que o vendeu, e o valor-de-uso da força de trabalho, o próprio trabalho, tampouco pertence a seu vendedor. O possuidor do dinheiro pagou

o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira (MARX, 2004, p. 227).

Dessa relação do trabalho no modo de produção capitalista, Marx (2004) faz uma reflexão sobre a valorização da força de trabalho que assume dois significados, quando analisado de perspectivas diferentes, definidos por ele como valor de troca e valor de uso. A utilidade de uma coisa

faz dela um valor-de-uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. A própria mercadoria, como ferro, trigo diamante, etc., é, por isso, um valor-de-uso, um bem. Esse caráter da mercadoria não depende da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis [...] O valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valor-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço (MARX, 2004, p. 58).

Ao partir dessa perspectiva, Marx (2004) esclarece que, para o trabalhador assalariado, a força de trabalho assume a característica de valor-de-troca, porque ele realiza determinadas tarefas em troca de um salário. Para o patrão, a força de trabalho é considerada valor-de-uso, por sua utilidade na produção de mercadorias. Segundo Marx e Engels (1998), a dominação pela mais-valia se intensifica à medida que a oferta de força de trabalho aumenta e proporciona ao burguês a sua compra sob condições cada vez mais favoráveis a ele e desfavoráveis ao trabalhador. Para os autores, tal processo pode ser identificado no êxodo dos escravos para as cidades que

prosseguiu sem interrupção durante toda a Idade Média. Esses servos, perseguidos no campo pelos seus senhores, chegavam um a um às cidades, onde encontravam uma comunidade organizada, contra a qual eram impotentes e no interior da qual eram obrigados a aceitarem a situação que lhes era conferida pela necessidade que se tinha de seu trabalho e pelos interesses de seus concorrentes organizados da cidade (MARX; ENGELS, 1998, p. 57).

Essa intensificação da dominação pela mais-valia se estrutura pela dependência do trabalhador ao patrão, revertida em exploração da força de trabalho, que Marx (2014) identifica como força de trabalho não paga, inserida nas relações da produção. Para o autor, não é de modo nenhum uma relação entre duas grandezas independentes entre si, porque de um lado está

a magnitude do capital, do outro o número dos trabalhadores; em última análise, é apenas a relação entre trabalho não pago e trabalho pago da mesma população trabalhadora. Se cresce a quantidade do trabalho gratuito fornecido pela classe trabalhadora e acúmulo pela classe capitalista, com velocidade bastante que só possa transformar-se em capital com um acréscimo extraordinário de trabalho pago, haverá então uma elevação de salário e, não se alteram as demais condições, decrescerá proporcionalmente o trabalho não pago (MARX, 2014, p. 731).

Diante desse quadro de exploração referendado por Marx (2014), percebe-se que a classe trabalhadora se subordina cada vez mais ao modo de produção capitalista, que lhe imprime uma dependência financeira e a conduz ao processo de dominação pela alienação. Para Marx e Engels (1998) a própria divisão social do trabalho produz a alienação na medida em que ocorre a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, o trabalhador só executa as atividades manuais da produção, o dono dos meios de produção pensa por ele. Marx e Engels (1998) explicam que

a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência *pode* de fato imaginar que é algo mais que a consciência da prática existente, que ela representa *realmente* algo, sem representar algo real. A partir desse momento, a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura” (MARX; ENGELS, 1998, p.26, grifos do original).

Nessa relação, observada no modo de produção capitalista, que envolve a burguesia e o proletariado, Marx (2014) identifica a perpetuação da dominação do burguês sobre o proletário, na medida em que o proletário se acomoda nessa relação exploratória pela necessidade de sobrevivência e como ele não tem consciência da amplitude das relações de produção, ele passa a pressupor uma tranquilidade financeira e a partir daí, ocorre a alienação de si próprio, do trabalho, da vida e das suas ações.

Assim, quando Marx e Engels (1998) fazem a crítica à liberdade e à igualdade formal instituída no Estado liberal, elencam dois conceitos para caracterizar os caminhos que levam à desigualdade social e, conseqüentemente, à dominação da burguesia sobre o proletariado. Os autores identificam na mais-valia e na alienação o fio condutor da exploração que promove o enriquecimento cada vez maior da burguesia e o empobrecimento, inversamente proporcional do proletariado.

1.4 O *Welfare State*

O *Welfare State*, ou, Estado de Bem-Estar Social, surge em resposta às dificuldades econômicas do modelo liberal de Estado, *Laissez-Faire*, que predominou no cenário político-econômico mundial do século XIX até a primeira metade do século XX. De acordo com o pensamento liberal, o Estado não deveria intervir na economia, exceto no sentido de promover a própria economia capitalista, ou seja, os grandes empreendimentos. No entanto, o *crash*³ da Bolsa de Valores de Nova Iorque, ocorrido no ano de 1929, explicita a crise do liberalismo e força a redefinição das funções do Estado, o qual é acionado para socorrer a economia capitalista do colapso total, sendo necessário para tanto, formular e implantar políticas públicas para o conjunto da população.

Na Europa ocidental esse modelo político-econômico foi chamado de *Welfare State*, na América Latina foi chamado de desenvolvimentismo e nos Estados Unidos da América (EUA), foi batizado de *New Deal* e colocado em prática por Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de produzir a recuperação econômica e corrigir os defeitos que se acreditava terem sido revelados pela Grande Depressão.

A definição dos rumos político-econômicos mundiais estabelecidos no *Welfare State* resulta dos planos elaborados no Reino Unido, por John Maynard Keynes (1936) e nos Estados Unidos da América, por Harry Dexter White (1942). O plano Keynes e o plano White serviram de base para a Conferência Monetária Internacional de *Bretton Woods* realizada na cidade de *Bretton Woods*, estado de *New Hampshire*, EUA, em 22 de julho de 1944, reunindo representantes de 44 nações aliadas, com o objetivo de traçar novos rumos para a economia mundial.

Apesar da aparente simultaneidade na construção dos dois planos adotados para as Instituições de *Bretton Woods*, as respectivas elaborações ocorreram de maneira independente, porém, com similaridades que os aproximam. Tanto na versão de Keynes, quanto na versão de White, encontram-se propostas de organizar o sistema financeiro internacional, criando organismos como o Banco Internacional para Reconstrução e

³ Nas bolsas de valores, um *crash*, *crache* ou *craque* é uma queda abrupta e acentuada dos preços das ações, geralmente provocada por pânico, associado a fatores econômicos subjacentes. Quase sempre ocorre após uma “bolha especulativa” no mercado, quando grandes volumes de ações são negociados a preços consideravelmente descolados do valor intrínseco dessas ações (VERSIGNASSI, 2011, p. 57, grifo do original).

Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁴, que ditarão as regras político-econômicas do pós-guerra.

De acordo com Cozendy (2013), tanto Keynes quanto White elaboraram seus planos de olho na recuperação da produção mundial, ou seja,

a organização do sistema monetário internacional que propunham buscava permitir que o fluxo de mercadorias fosse retomado num contexto de autonomia das políticas nacionais em busca do pleno emprego. Para isso, a aposta de ambos era num sistema cambial de paridades estáveis e num fundo de estabilização para financiar os países enquanto corrigiam desequilíbrios de curto prazo em sua balança de pagamentos. Dessa forma, precisariam recorrer menos a restrições comerciais, ainda que estas fossem admissíveis em certos casos para evitar impacto excessivo dos ajustes sobre o emprego (COZENDY, 2013, p. 32).

No entanto, Cozendy (2013, p. 32) aponta que os planos Keynes e White divergem em uma questão: “o plano de Keynes é amplamente favorável aos países devedores e deficitários, enquanto o de White favorece claramente os credores e superavitários em geral e os EUA em particular”.

O que se vê nas décadas subsequentes à quebra da Bolsa de Nova Iorque é a atuação do Estado no sentido de implementar e financiar programas e planos de ações que visam a promoção de interesses sociais, além de subsidiar, estatizar e socorrer empresas falidas. De acordo com Cozendy (2013), essa nova função do Estado representa um esforço para eliminar os temores do fracasso econômico que, tanto para Keynes quanto para White, reside na fragmentação da economia global que infestaram o entre guerras.

Cozendy (2013, p. 23) afirma que White e Keynes “enxergavam no fracasso da reintrodução, como sistema de pagamentos global, do padrão-ouro mitigado, sob a forma do padrão câmbio-ouro, as raízes do aprofundamento da recessão global pós-crise de 1929 e da repartição do globo em zonas monetárias isoladas”.

A teoria keynesiana para o *Welfare State* parte do princípio de que o Estado deve assumir a função de liderança na promoção do crescimento econômico, do bem-estar material dos indivíduos e na regulação da sociedade civil. Nesse sentido, Keynes (1996) defende que o

⁴ No regime de *Bretton Woods* cabe ao FMI dar garantias às regras do sistema, velando para que se possa alcançar e manter os princípios básicos sobre os quais repousa a ordem: paridades cambiais fixas, controle da liquidez internacional por meio do dólar-ouro e equilíbrio dos balanços de pagamentos. É uma função que requer ações de vigilância e socorro emergencial para correção dos desequilíbrios de curto prazo, enquanto os desequilíbrios estruturais seriam corrigidos com alterações, autorizadas pelo Fundo, das taxas de câmbio. A presença do FMI garantindo o regime, dado o processo de tomada de decisões da instituição, em pouco altera a posição central dos Estados Unidos (COZENDY, 2013, p. 150, grifo do original).

mercado livre, não regulado, por si só não consegue gerar crescimento estável tão pouco eliminar as crises econômicas e a inflação, advertindo que

o celebrado otimismo da teoria econômica tradicional – que levou os economistas a serem considerados cãndidos, os quais, tendo-se retirado do mundo para cultivarem seus jardins, clamam que tudo caminha do melhor modo no melhor dos mundos possível, contanto que deixemos as coisas andarem sozinhas – tem como origem, no meu entender, o fato de não haver sido levado em conta o empecilho que uma insuficiência da demanda efetiva pode significar para a prosperidade, pois em uma sociedade que funciona de acordo com os postulados clássicos deveria existir uma tendência natural para o emprego ótimo dos recursos. Pode muito bem ser que a teoria clássica represente o caminho que a nossa economia, segundo o nosso desejo, deveria seguir, mas supor que na realidade ela assim se comporta é presumir que todas as dificuldades estejam removidas (KEYNES, 1996, p. 66).

Portanto, para que haja desenvolvimento, segundo a concepção keynesiana, o Estado deve assumir o papel central na estrutura da produção e na promoção do bem-estar material, para o qual o pleno emprego se constitui fator primordial para a recuperação econômica. Keynes (1996) acredita que o processo de crescimento, aprofundamento e transformação das formas de atuação do Estado não beneficiam somente a classe trabalhadora. A ação do Estado, em vários setores, possibilita investimentos em estruturas básicas que alavancam o processo produtivo industrial, os quais se mostrarão viáveis para o investimento privado⁵.

A crítica que Keynes (1996) desenvolve em seu postulado não é direcionada ao modo de produção capitalista, mas, à economia clássica e à forma como estão estruturados seus meios de produção. Quando Keynes analisa essa estrutura e a relaciona à utilidade do salário, quando se emprega determinado volume de trabalho, é igual à desutilidade marginal do volume de emprego. Isto significa que o salário real de uma pessoa empregada é

exatamente suficiente (na opinião das próprias pessoas empregadas) para ocasionar o volume de mão de obra efetivamente ocupado, com a restrição de que a igualdade para cada unidade individual de trabalho pode ser alterada por combinações entre as unidades disponíveis para empregar-se, análogas às imperfeições da concorrência que qualificam o primeiro postulado. O que se entende por desutilidade é qualquer motivo que induza um homem ou grupo de homens a recusar trabalho, em vez de aceitar um salário que para eles representa uma utilidade inferior a certo limite mínimo (KEYNES, 1996, p. 46).

⁵ Nas flutuações do nível de investimento reside, portanto, a chave da compreensão dos movimentos cíclicos do capitalismo. É importante compreender que em Keynes investimento significa aquisição de equipamentos do setor produtor de bens de capital, ampliação da capacidade produtiva e, finalmente, expansão da produção corrente de bens de capital (SILVA, apresentação do livro A teoria geral do emprego, do juro e da moeda, de John Maynard Keynes, 1996).

Esse autor faz uma distinção do salário quanto à sua eficácia, estabelecendo o salário nominal e o salário real. O salário nominal é referente à remuneração estabelecida por contrato e o salário real referente ao poder de compra dessa remuneração. O autor atribui o nível do emprego ao salário nominal dos trabalhadores, afirmando que esta variável, apesar de não representar o poder de consumo do trabalhador, se constitui no fio condutor das negociações trabalhistas, sem considerar a questão do salário real, pois,

embora uma redução do salário nominal em vigor leve à saída de certa quantidade de mão de obra, isso não quer dizer que uma redução do salário nominal medido em termos de bens de consumo de assalariados produza o mesmo efeito, caso resulte de uma alta de preços desses bens. Em outras palavras, pode acontecer que, dentro de certos limites, as exigências da mão de obra tendam a um mínimo de salário nominal e não a um mínimo de salário real. A escola clássica presumiu, tacitamente, que este fato não traria uma mudança significativa de sua teoria. Mas isso não é exato, pois, se a oferta de trabalho não for uma função dos salários reais como sua única variável, seu argumento desmorona-se por completo, deixando totalmente indeterminada a questão do que será o nível efetivo de emprego (KEYNES, 1996, p. 48).

Keynes (1996) argumenta ainda que

a experiência comum ensina-nos, sem a menor sombra de dúvida, que, em vez de mera possibilidade, a situação em que a mão de obra estipula (dentro de certos limites) um salário nominal, em vez de um salário real, constitui o caso normal. Se bem que o trabalhador resista, normalmente, a uma redução do seu salário nominal, não costuma abandonar o trabalho ao se verificar uma alta de preços dos bens de consumo salariais. Costuma-se, às vezes, dizer que seria ilógico, por parte do trabalhador, resistir à diminuição dos salários nominais e não resistir à dos salários reais (KEYNES, 1996, p. 49).

A partir desse raciocínio keynesiano, pode-se compreender a base teórica para a instituição do salário mínimo. Este representa um ganho nominal para os trabalhadores e não, um ganho real. Isso significa para o capitalismo o mínimo necessário para a manutenção da força de trabalho empregada nos meios de produção e o alívio das tensões.

O salário mínimo instituído por lei foi proposto primeiramente como uma forma de controlar a proliferação de estabelecimentos que apresentavam condições de trabalho deploráveis na indústria manufatureira. Esses estabelecimentos empregavam um grande número de mulheres e jovens pagando-lhes salários mais baixos do que os pagos a homens

adultos. Apesar de os objetivos do salário mínimo serem largamente aceitos como desejáveis, há desacordo sobre se o salário mínimo é eficaz ou não em atingir seus objetivos.

Ao analisar o postulado keynesiano, chega-se à conclusão de que o *Welfare State* não surgiu em socorro do trabalhador, no sentido de amenizar e/ou por fim em séculos de exploração. Pelo contrário, ele vem justamente para recuperar a economia burguesa e manter o *status quo* sob uma nova roupagem. O fato de as medidas político-econômicas promoverem significativos avanços nas questões sociais, isto não caracteriza o *Welfare State* com a intencionalidade genuinamente social. Na concepção de Keynes (1996), as melhorias nas questões sociais são necessárias para a recuperação da economia, porque elas representam a intensificação na circulação da mercadoria e fortalece o mercado interno, produzindo o *superávit* na balança comercial, fato que o autor define como um dos mecanismos do Princípio da Demanda Efetiva⁶.

1.4.1 O *Welfare State* no Brasil

A trajetória histórica do *Welfare State* no Brasil difere das ocorridas tanto nos EUA, quanto das ocorridas na Europa Ocidental. As teorias que tentam explicar a implementação das políticas econômicas desse período, as descrevem como um meio de compensar as insuficiências do mercado, controlando as relações de trabalho no modo de produção capitalista, intensificando a ação do Estado nas questões econômicas e sociais.

Medeiros (2001) resume o histórico do *Welfare State* no Brasil afirmando que

ao se comparar a literatura sobre o assunto, destaca-se que o caráter redistributivo das políticas sociais foi comprometido por um modelo econômico concentrador, pela

⁶ “Levando em conta certas condições da técnica de recursos e de custo dos fatores por unidade de emprego, tanto para cada firma individual quanto para a indústria em conjunto, o volume do emprego depende do nível de receita que os empresários esperam receber da correspondente produção. Os empresários, pois, esforçam-se por fixar o volume de emprego ao nível em que esperam maximizar a diferença entre a receita e o custo dos fatores. Seja Z o preço de oferta agregada da produção resultante do emprego de N homens e seja a relação entre Z e N , que chamaremos função da oferta agregada, representada por $Z = \varphi(N)$. Da mesma forma, seja D o produto que os empresários esperam receber do emprego de N homens, sendo a relação entre D e N , a que chamaremos função da demanda agregada, representada por $D = f(N)$. Dessa maneira, se para determinado valor de N o produto esperado for maior que o preço da oferta agregada, isto é, se D for superior a Z , haverá um incentivo que leva os empresários a aumentar o emprego acima de N e, se for necessário, a elevar os custos disputando os fatores de produção, entre si, até chegar ao valor de N para o qual Z é igual a D . Assim, o volume de emprego é determinado pelo ponto de interseção da função da demanda agregada e da função da oferta agregada, pois é neste ponto que as expectativas de lucro dos empresários serão maximizadas. Chamaremos demanda efetiva o valor de D no ponto de interseção da função da demanda agregada com o da oferta agregada” (KEYNES, 1996, p. 60).

ausência de coalizões entre trabalhadores industriais e não industriais e por uma burocracia com baixos níveis de autonomia em relação ao governo. Assim, conclui-se que não há evidências de que o *Welfare State* brasileiro tenha sofrido, na década de 1990, uma ruptura de trajetória em direção a modelos mais igualitaristas (MEDEIROS, 2001, p. 4).

Em sua análise do *Welfare State* brasileiro, Medeiros (2001) afirma que este surge com o caráter de regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos, da economia e da burocracia. Para o autor, a possibilidade de utilização do caráter redistributivo do *Welfare State* era limitada, porque o número restrito de beneficiários do sistema impedia a efetividade das políticas como mecanismo de expansão do consumo. Essa limitação do caráter redistributivo do *Welfare State* brasileiro ao longo de seu desenvolvimento

é tratado a partir de dois ângulos – a autonomia da burocracia e o poder político dos movimentos de trabalhadores. Por um lado, a falta de autonomia da burocracia foi um dos elementos que reduziram a capacidade redistributiva do *Welfare State* no Brasil, visto que os funcionários públicos constituíam um grupo comprometido com o governo, que, por sua vez, era resistente à promoção de gastos sociais progressivos em detrimento de seus interesses corporativos. Por outro lado, a combinação de autoritarismo com forte segmentação no mercado de trabalho, presente em boa parte da história recente do país, limitou a capacidade de os movimentos de trabalhadores influenciarem positivamente a sistematização de programas sociais generalizados a toda a população e sem caráter populista (MEDEIROS, 2001, p. 6).

Portanto, as circunstâncias do surgimento e desenvolvimento do *Welfare State* no país são diferentes das observadas nos países europeus e norte-americano, não só pela posição diferenciada do Brasil na economia mundial, mas também por suas peculiaridades históricas. Medeiros (2001) atribui as deficiências do *Welfare State* brasileiro ao advento da ditadura militar (1964-1985), argumentando que

após a fase de consolidação inaugurada pelos governos militares de 1964, o modelo de *Welfare State* perdeu o caráter populista e assumiu duas linhas definidas, uma de caráter compensatório e outra de caráter produtivista. A primeira buscava minorar os impactos de um modelo de desenvolvimento baseado na concentração da riqueza e a segunda visava contribuir com as condições necessárias para o crescimento econômico como, por exemplo, a qualificação de mão de obra. Entretanto, ambas apresentavam como características a centralização política e financeira no governo federal, a forte fragmentação institucional e o caráter regressivo nos gastos sociais (MEDEIROS, 2001, p. 6).

Medeiros (2001) faz uma análise das diversas mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, no *Welfare State* brasileiro, sobretudo, as mudanças no modelo de desenvolvimento econômico. A partir de sua análise, o autor questiona se as medidas organizacionais realizadas serão, em um prazo relativamente curto, capazes de promover a equidade, visto que existe a possibilidade de os custos da transição institucional serem maiores que os benefícios imediatos.

No contexto mundial, o *Welfare State* atingiu seu apogeu entre as décadas de 1940 e 1970, consideradas os anos de ouro do capitalismo. Com a necessidade da promoção do bem estar social o Estado passa a exercer a função de controlador, regulador da economia por meio de normas de cunho disciplinares. O Estado torna-se um gigante dando complexidade à vida social. Nesse contexto, o pensamento de Keynes orientou as relações sociais instituindo o compromisso de classe, no qual, diferentes grupos podiam entrar em conflito nos limites do sistema capitalista e democrático. Dessa relação conflituosa surgem os primeiros sinais da crise do keynesianismo e, posteriormente, o encolhimento do Estado.

A partir da década de 1970, esse modelo de Estado começa a ser questionado por investir e gastar demasiadamente nas questões sociais: saúde, emprego, moradia, previdência e educação. Os gastos sociais aumentaram e desencadeou a crise fiscal do Estado, além do estancamento econômico, elevadas taxas de desemprego e inflação, que culminaram no resurgimento da defesa do livre mercado, agora sob um novo rótulo chamado neoliberal, trazendo Friedrich Von Hayek como seu principal interlocutor.

De acordo com Hayek (2010), a vida social sob a égide do Estado é o caminho indefectível da servidão. A crítica dos neoliberais ao *Welfare State* incide sobre o dirigismo e a planificação do Estado sobre a economia, ou seja, defendem o mercado desregulamentado e menos pressão tributária. A crise do modelo keynesiano do Estado significa a crise das políticas de administração de demanda, ou seja, com o surgimento dos sinais de insuficiência de capital, as políticas voltadas para a eliminação da junção entre a produção corrente e a produção potencial não mais apontam soluções.

A análise dos conceitos de Estado Moderno, contextualizada no período histórico que o influencia, permite compreender a importância da participação política para a convivência em sociedade. A partir dessa compreensão, conclui-se que a participação política está atrelada a sua significação social, relacionada à efetiva prática da liberdade. Portanto, a formação política do sujeito não deve se sustentar no senso comum, para não correr o risco da superficialidade sujeita à manipulação.

Marx (2003) admite a participação política como possibilidade para a transformação social. O autor sugere que a consciência do proletário como integrante de uma classe, dá ao sujeito a segurança necessária para as intervenções políticas, além da imunidade às influências negativas. Portanto, a liberdade pela efetiva participação política requer, obrigatoriamente, o conhecimento da própria política.

Diante dessa necessidade do conhecimento de causa como base da participação política, entende-se a intencionalidade das ações do Estado na reforma educacional de Goiás. Tais ações buscam conter a participação política do trabalhador, quando cerceiam a formação universal no momento em adota propostas privatistas emanadas dos organismos internacionais. Portanto, ao propor a terceirização com solução para os problemas educacionais de sua Rede, o Estado de Goiás lança mão de iniciativas que promovem a mercantilização do conhecimento e a transformação da Rede Estadual de Ensino, em indústria de mão de obra padronizada. Nesse sentido, percebe-se a intenção de transformar as escolas em balcão de negócios a serviço da iniciativa privada, para quem a formação política do trabalhador é considerada perigosa.

Para evidenciar as razões implícitas na reforma educacional de Goiás, recorre-se à reflexão de Marx e Engels (1998) identificando as razões para a restrição da formação, definida por eles como a formação capitalista para o capitalismo. Nesse sentido, os autores afirmam que os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas,

os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual*. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 1998, p.48. grifos do original).

A partir dessa concepção, compreende-se que a classe dominante detém o poder econômico pela posse dos meios de produção, o poder econômico determina quem detém o poder político, porque este financia a eleição e o eleito atuará exercendo seu poder político alinhado às necessidades de quem o elegeu.

No caso das políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais, o exercício do poder político alinhado às necessidades burguesas determina quem se deve formar. Portanto, se a exploração é passível de contestação, pelo trabalhador que pensa criticamente, haverá desconforto para quem explora que, conseqüentemente, buscará ações que anulem a fonte do

seu desconforto. Então, se o pensamento crítico se dá pelas vias da formação escolar, aquele que se beneficia da exploração promoverá as ações que inibam essa formação, limitando o acesso ao conhecimento, com o auxílio daqueles que ele elegeu.

Essa ideia de reprimir o conhecimento para manter a dominação é, também, fator negativo ao próprio desenvolvimento humano. O conhecimento é a base do reconhecimento humano, sem o qual, de acordo com Hobbes (1998; 2003), Locke (1983) e Rousseau (s/d; 1978), sua evolução estaria tardiamente ancorada no estado de natureza, de acordo com esses autores, sem o conhecimento o indivíduo não busca a si mesmo e não se percebe parte do mundo, o que fatalmente o levará a não perceber o próximo. Nesse sentido, percebe-se, na proposta da reforma educacional do Estado de Goiás, a materialidade das intenções em restringir o acesso ao conhecimento, para manter o processo de dominação burguês.

A similaridade percebida entre a reforma educacional proposta pelo MEC e as diretrizes do Consenso de Washington, ecoa no Pacto pela Educação de Goiás em função da subordinação das políticas públicas estaduais às políticas da União. Nesse sentido, a reforma educacional goiana aponta para a aplicação dos preceitos mercadológicos referentes à privatização, quando assume preocupações de ordem essencialmente econômicas, abandonando os aspectos relacionados à formação humana.

As ações de supervisão dos organismos econômicos internacionais como Banco Mundial (BM)⁷, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como à Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) demonstram o caráter mercadológico da reforma educacional de Goiás pelas orientações destes organismos na geopolítica mundial.

A não observância das reais necessidades do povo, quando da instituição das políticas públicas, certamente coloca em conflito o objetivo do Estado e a aceitação dessas políticas por parte do seu povo, quando da instituição de políticas inadequadas, pois a inadequação de tais políticas, por si só, já constitui sua ineficácia.

⁷ Segundo o relatório, do Banco Central do Brasil (1997), o Grupo Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia ao Investimento (AMGI) e Centro Internacional para Solução de Disputas sobre Investimento (CISDI).

A análise da reforma educacional de Goiás demonstra que esta política é apresentada à sociedade de maneira a convencê-la da necessidade de mudança. Nesse sentido, percebe-se que há o condicionamento das ações do Estado como o caminho para a recuperação efetiva do seu sistema educacional. O Pacto pela Educação estabelece a educação de qualidade como objetivo central, porém a análise sobre as diretrizes e metas do Pacto aponta em outra direção e desvela os interesses que subjazem à reforma. Esta compreensão foi possível a partir da similaridade entre a proposta de reforma das políticas educacionais, implementada pelo MEC no governo Collor (1990-1992) e as diretrizes da reforma econômica emanadas do Consenso de Washington para a América Latina no início da década de 1990.

Os reflexos dessa intervenção externa, nas políticas públicas federais, ecoam nas esferas estaduais e, no caso de Goiás, tais reflexos são considerados no capítulo seguinte, o qual aborda o caráter privatista da proposta de reformulação da educação pública estadual.

CAPÍTULO II – A PROPOSTA DE REFORMA NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

2.1 As bases neoliberais do Pacto pela Educação

Como foi dito no capítulo anterior, a perspectiva marxista estabelece a construção do Estado Moderno a partir da organização do homem em sociedade, na qual as relações humanas são marcadas por conflitos e contradições estruturais. Neste capítulo, tais contradições são abordadas de modo a explicitar suas intensificações à medida que o modo de produção capitalista ganha proporções globais e as políticas econômicas neoliberais adentram o campo social. Ou seja, com a mesma intensidade que o capitalista se fortalece pelo poder econômico, a ausência desse poder na classe trabalhadora a coloca em uma posição de dependência ao capital, cada vez mais próxima da escravidão.

Ora, as mudanças, que ao longo da história marcaram o Estado Moderno, visaram tão somente adaptá-lo ao padrão de acumulação das sociedades capitalistas. No estágio atual, as disputas se tornam mais acirradas em um contexto político-econômico que imprime a ampliação da exploração da força de trabalho pelo processo de globalização. Os preceitos liberais encontrados em Locke (1983; s/d) são retomados e com eles as conquistas dos trabalhadores, resultado de um histórico de mobilização e lutas, são revogadas para dar lugar ao individualismo travestido de mérito.

A teoria neoliberal, fundamentada no livre mercado e na livre sociedade, uma releitura do liberalismo lockeano, estabelece suas bases no pensamento econômico de Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista e filósofo austríaco, posteriormente naturalizado britânico, que defende a ideia de que o mercado, livre do controle do Estado, é o único instrumento capaz de lidar com os problemas sociais de maneira efetiva e eficaz. Convictos desse pensamento, Friedrich Hayek juntamente com Bertrand de Jouvenel de Ursins (1903-1987), Frank Hyneman Knight (1885-1972), George Joseph Stigler (1911-1991), Karl Raimund Popper (1902-1994), Ludwig Heinrich Edler von Mises (1881-1973) e Milton Friedman (1912-2006) fundaram a *Société du Mont Pèlerin*, com o intuito de promover a institucionalização do pensamento neoliberal.

Trata-se de uma organização internacional de cunho econômico, criada no ano de 1947 para se contrapor ao modelo keynesiano de *Welfare State*. Essa sociedade era composta por intelectuais, filósofos, economistas e políticos de diversos países, reunidos em torno da

promoção do liberalismo e de seus valores e princípios. Ou seja, a retomada do controle econômico mundial pelas vias do livre mercado e os valores políticos de uma sociedade aberta.

Para Hayek (2010), o *Welfare State* corresponde ao abandono dos ideais liberais e por isso significou a estagnação da humanidade e a interrupção da liberdade individual, substituída pelas promessas vazias e infundadas de igualdade do socialismo, que instituiu o capitalismo perverso e o espírito malévolo dos países socialistas. Nesse sentido, Hayek (2010) afirma que

por mais que possamos discordar quanto à causa desta situação – o capitalista perverso ou o espírito malévolo desta ou daquela nação, a estupidez de nossos pais ou um sistema social que ainda não foi derrubado por completo, apesar de meio século de lutas – todos estamos certos de uma coisa, ou pelo menos estávamos, até recentemente: as ideias que ao longo da geração passada foram seguidas pela maioria dos homens de boa vontade e determinaram grandes mudanças em nossa vida social não podiam estar erradas. Estamos dispostos a aceitar quase todas as explicações para a presente crise da nossa civilização, exceto que ela resulte de um erro de nossa parte, e que a busca de alguns dos nossos mais caros ideais tenha produzido efeitos tão diferentes dos esperados (HAYEK, 2010, p. 37).

O renascer do modelo liberal significa, para os neoliberais, a retomada do desenvolvimento político, econômico e social, interrompido pela instalação da barbárie e da servidão trazidos pelo socialismo. Nesse sentido, Hayek (2010) afirma que a adoção da filosofia socialista levou à mudança no curso da civilização que tomou um rumo inesperado, quando, ao invés do progresso contínuo, trouxe a ameaça dos males associados à barbárie. Para o autor, o sistema socialista está diretamente ligado ao totalitarismo encontrado em Maquiavel (2010) e Hobbes (1998; 2003) de modo que, os males advindos deste sequer figuravam como possibilidade e ninguém admitia que esse novo rumo,

tomado com tanta esperança e ambição nos fizesse deparar com o horror do totalitarismo que representou um profundo choque para esta geração, que se recusa ainda a relacionar uma coisa à outra. Contudo, este desdobramento apenas confirma as advertências dos fundadores da filosofia liberal que ainda professamos. Fomos aos poucos abandonando aquela liberdade de ação econômica sem a qual a liberdade política e social jamais existiu no passado. Embora alguns dos maiores pensadores políticos do século XIX, como Tocqueville e Lord Acton, nos advertissem de que socialismo significa escravidão, fomos continuamente avançando em direção ao socialismo [...] A tendência moderna ao socialismo não implica apenas um rompimento definitivo com o passado recente, mas com toda a evolução da civilização ocidental, e isso se torna claro quando o consideramos não só em relação ao século XIX, mas numa perspectiva histórica mais ampla (HAYEK, 2010, p. 39).

A base da teoria que propõe a retomada do modelo liberal insiste na afirmação de que o desenvolvimento social está diretamente ligado às políticas de livre mercado, à seguridade da propriedade privada e à liberdade individual. Hayek (2010, p. 42) reforça essa teoria enfatizando que no início do século XX, o trabalhador, nas mais remotas regiões do mundo ocidental, “havia alcançado um grau de conforto material, segurança e independência que pareceria impossível um século antes”. No entanto, o que se observa nesse mesmo período referenciado por Hayek (2010) é um quadro de recessão denominado Grande Depressão, marcando o pós-guerra⁸.

Da Grande Depressão destaca-se a crise de 1929, que desencadeou a intensificação da miséria e da fome em diversas regiões do globo. Em resposta à crise do capitalismo provocada pela desregulamentação do mercado e seu modelo de Estado mínimo surge o *Welfare State* que, contrariando o pensamento liberal, institui a regulamentação do mercado com atuação máxima do Estado promovendo a recuperação econômica do modo de produção capitalista.

Findada as dificuldades, o capitalismo retoma seu curso original trazendo o liberalismo com outra roupagem e ainda mais voraz, do ponto de vista social, a partir do surgimento das grandes corporações⁹ e a proposta de flexibilização do trabalho. A reestruturação da economia capitalista desencadeou um processo de irresponsabilidade social das grandes corporações. Santos (2006) aponta a atuação dessas grandes corporações como o efeito colateral da globalização perversa.

Os efeitos das medidas neoliberais são considerados mais significativos pela abrangência do caráter de liberdade contido nessas ações, as quais enfatizam a possibilidade de uma nova consciência acerca do poder do indivíduo sobre seu destino, ou seja, de acordo com tais premissas, o indivíduo está diante de infinitas possibilidades que o levarão ao sucesso pela intensidade de sua ambição e desejo em melhorar a própria sorte.

A partir da análise que se faz do postulado de Hayek (2010), é possível a percepção da intencionalidade de se inverter a realidade para disseminar uma falsa consciência a respeito do modelo neoliberal de Estado. Tal fato se expressa principalmente nas afirmações do autor sobre o *Welfare State* ao considerar o modelo de Estado de Bem-Estar Social como próprio de um Estado socialista. Portanto, ele se contrapõe às teorias que definem uma sociedade

⁸ Refere-se à Primeira Guerra Mundial centrada na Europa, que começou em 28 de julho de 1914 e durou até 11 de novembro de 1918.

⁹ O termo grandes corporações é utilizado por Santos (2006) para se referir a um conglomerado de empresas fundidas na centralização do poder, com objetivo de estabelecer o monopólio de suas atividades.

capitalista pela separação entre força de trabalho e meios de produção, com a transformação da primeira em mercadoria que o trabalhador precisa vender para sobreviver, além da acumulação e reinvestimento da mais-valia em mais produção sobre os capitais singulares. Ora, mesmo os países que se autodenominavam “socialistas”, em nenhum momento de suas existências abandonaram tais características.

Embora as ideias neoliberais de Hayek e seus discípulos tenham sido formuladas em 1947, somente na segunda metade do século XX tais concepções ganharam expressão na reconfiguração do Estado Moderno. A globalização da economia, da produção e do consumo das mercadorias indica outro estágio do modo de produção capitalista e apresenta ao mundo uma nova versão do Estado liberal de Locke (1983; s/d), agora sob a égide do neoliberalismo, que arregimenta um verdadeiro exército de defensores do livre mercado e do Estado mínimo.

A releitura do Estado liberal é capitaneada por Friedrich August von Hayek, um dos fundadores da *Société Du Mont-Pèlerin*¹⁰, com propostas de reestruturação para a economia mundial, sobretudo para os países em desenvolvimento da América Latina, com medidas de austeridades fiscais, elencadas na cartilha de condutas produzidas pelo Consenso de Washington.

Esse Consenso está para o Estado neoliberal, assim como as instituições de *Bretton Woods* estão para o *Welfare State*. Trata-se de dois documentos distintos, que propõem caminhos diferentes para se chegar a um objetivo comum: a recuperação econômica do modo de produção capitalista e a manutenção do *status quo* burguês.

O julgamento neoliberal da ineficácia do *Welfare State* estabelece seu prazo de validade e a lógica neoliberal propõe outros caminhos para a recuperação econômica do modo de produção capitalista. Era chegada a hora de mudar os rumos das políticas econômicas no sentido de otimizar os custos da produção e intensificar o processo de acumulação de capital, pelas vias do capital financeiro.

Em novembro de 1989, na cidade de Washington, o *Institute for International Economics* convoca para uma reunião funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais como FMI, BM e BIRD especializados em assuntos

¹⁰ De acordo com o relatório das reuniões da *Société Du Mont-Pèlerin* (2004), em 1 de abril de 1947, o professor Friedrich A. von Hayek decidiu fundar uma associação de Economistas. A primeira reunião teve lugar no Hotel du Parc na aldeia suíça de Mont-Pèlerin, perto da cidade de Montreux. A nova Sociedade recebeu o nome deste local. Os 36 fundadores eram na sua maioria economistas, mas também historiadores e filósofos. Hoje a Sociedade conta com quase 500 membros de todo o mundo.

latino-americanos. O objetivo do encontro era avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países da região, contando com a presença de diversos economistas latino-americanos que relataram experiências de seus países. Nessa reunião chega-se ao entendimento para a recuperação econômica da América Latina, com a denominação informal de Consenso de Washington.

De acordo com Batista (1994), o fator que contribuiu para a pronta aceitação do diagnóstico e da proposta neoliberal, dessa visão economicista dos problemas latino-americanos, foi

a existência de um grande número de economistas e cientistas políticos formados em universidades norte-americanas, de Chicago e Harvard, onde passaram a pontificar uma visão clássica e monetarista dos problemas econômicos. Alguns desses economistas seriam chamados a ocupar posições de comando em seus países de origem, do que são exemplos Salinas de Gortari no México e Domingo Cavallo na Argentina. Também contribui para a ressurreição das velhas ideias liberais a ação promocional de fundações estrangeiras e de organismos internacionais, muito ativos no financiamento e organização de publicações e seminários que monopolizariam o debate acadêmico no continente e que acabariam por influir fortemente na orientação das atividades extracurriculares das universidades latino-americanas, afogadas, junto com o Estado, em dificuldades financeiras (BATISTA, 1994, p. 7).

Batista (1994) faz uma análise das intencionalidades da instituição do Consenso de Washington e identifica a agressividade das políticas econômicas, que este impõe com argumentos de uma suposta incapacidade do Estado. Para o autor, a partir do Consenso passou-se a admitir abertamente e sem nuances

a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal (BATISTA, 1994, p. 9).

A mensagem neoliberal contida no Consenso de Washington, que Batista (1994) identifica e chama a atenção, era transmitida intensivamente a partir do começo do governo Reagan, nos Estados Unidos, de maneira eficiente e dinâmica, contando com um volume significativo de recursos humanos e financeiros. De acordo com Batista (1994), tal

mensagem, pelo empenho na sua divulgação, acabou absorvida pela elite política, empresarial e intelectual da região como sinônimo de modernidade, chegando ao ponto de assumirem a autoria das medidas emanadas pelo Consenso de Washington como sendo desejos próprios. O marketing das ideias neoliberais foi tão bem feito que,

além de sua identificação com a modernidade, permitiria incluir no Consenso de Washington com toda naturalidade, a afirmativa de que as reformas realizadas na América Latina se devem apenas à visão, à iniciativa e à coragem dos seus novos líderes. O que vinha de fora emerge transmutado em algo que teriam resolvido fazer por decisão própria, no interesse de seus próprios países e sem pedir reciprocidade, compensação ou ajuda. Com o que perdiam, *pour cause*, o direito a pleitear uma ou outra coisa (BATISTA, 1994, p. 8).

Batista (1994) apresenta, como exemplo desse processo de cooptação intelectual, o documento publicado em agosto de 1990 pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), sob o título “Livre para crescer – Proposta para um Brasil moderno”, no qual a entidade sugere a adoção de agenda de reformas idêntica à consolidada em Washington. A proposta da Fiesp inclui, entretanto, algo que o Consenso de Washington não explicita,

mas que está claro em documento do Banco Mundial de 1989, intitulado “Trade Policy in Brazil: the Case for Reform”. Aí se recomendava que a inserção internacional de nosso país fosse feita pela revalorização da agricultura de exportação. Vale dizer, o órgão máximo da indústria paulista endossa, sem ressalvas, uma sugestão de volta ao passado, de inversão do processo nacional de industrialização, como se a vocação do Brasil, às vésperas do século XXI, pudesse voltar a ser a de exportador de produtos primários, como o foi até 1950. Uma área em que os preços são cadentes – são hoje, em termos reais, 40% em média inferiores aos de 1970 – em virtude do notável volume de subsídios concedidos a seus produtores agrícolas pelos países desenvolvidos, da ordem de US\$ 150 bilhões de dólares por ano, e da revolução no setor de materiais que vem reduzindo substancialmente o uso de matérias-primas naturais por unidade de produto obtido (BATISTA, 1994, p. 6).

Ainda de acordo com Batista (1994), as premissas neoliberais para a recuperação econômica da América Latina se fortalecem na existência da grande liquidez internacional, reforçada pelo aparecimento dos petrodólares, elevando o nível de endividamento. No entanto, a vulnerabilidade das transações financeiras situava-se no fato de os empréstimos serem contraídos a taxas flutuantes de juros e sujeitos à variação do mercado. O autor afirma que esse cálculo era temerário e destaca que antes mesmo da primeira crise do petróleo da década de 1970,

a abrupta decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro e de deixar flutuar sua moeda já denotava a tendência da superpotência responsável pela estabilidade da ordem econômica vigente a tomar decisões unilateralmente, sem levar em conta o impacto internacional de medidas de grande envergadura. Ao derrubar, sem maior cerimônia, uma das colunas básicas do sistema monetário construído em *Bretton Woods*, os Estados Unidos afirmavam, sem reboços, a prevalência dos interesses nacionais sobre as responsabilidades mundiais do país. Tendência que se evidenciaria, de modo dramático para a América Latina, com a decisão do *Federal Reserve System* de elevar espetacularmente as taxas de juros sobre o dólar para combater a inflação nos Estados Unidos. Coincidindo com uma política fiscal frouxa do governo norte-americano, a decisão do FED teve efeito especialmente perverso sobre as taxas internacionais de juros e pegaria desprevenida a América Latina, imprudentemente endividada a taxas de juros flutuantes (BATISTA, 1994, p. 12).

O processo de privatização das estatais latino-americanas gerou um ambiente desconfortável, marcado por manifestações populares, revoltas e violentos confrontos entre manifestantes e tropas do governo. As medidas privatistas encontraram no Chile o terreno ideal para se estabelecerem (golpe de Estado de 1973 e os reflexos negativos da crise cambial de 1982, ainda presentes na economia chilena) e posteriormente estenderem-se para países como Equador, Colômbia, Argentina, Bolívia e Brasil.

No caso chileno, que representou a porta de entrada para as medidas emanadas do Consenso de Washington para a América Latina, embora o país apresentasse uma boa industrialização no início da década de 1970, a economia era dependente dos investimentos externos (principalmente das multinacionais) e a questão social apresentava grandes desigualdades econômicas, com um número significativo da população vivendo em situação de pobreza.

Com a eleição de Salvador Allende para a presidência da república chilena, em 1970, sua aspiração socialista, assim como no caso de João Goulart no Brasil, em 1964, representou perigo para o sistema capitalista, que tinha outros planos para a América Latina. Diante da ameaça socialista, em 11 de setembro de 1973, as Forças Armadas do Chile, por meio do golpe de Estado, derruba Salvador Allende e institui a ditadura militar no Chile, que durou 17 anos sob o governo do general Augusto Pinochet.

Diante do quadro de instabilidade econômica na América Latina, os países latino-americanos apostaram, sem maior reflexão, na solidez da ordem econômica internacional prevalecente, baseada na estabilidade do dólar e das taxas de juros e experimentaram a privatização orientada pelo Consenso de Washington. Como efeito colateral dessa adesão às propostas do Consenso, os países latino-americanos se depararam com um quadro nada satisfatório do ponto de vista social. A crise social desses países foi marcada pelo início do

processo de fechamento de fábricas, saída do capital estrangeiro e o aumento estratosférico do número de desempregados.

No Brasil, as medidas de austeridade fiscal emanadas dos organismos internacionais encontram um país com graves problemas sociais e uma economia que se arrasta em dificuldade, numa balança comercial deficitária. De acordo com Bandeira (2016), o final da década de 1990 representou para o Brasil o fim de um ciclo político, marcado pelo recorde de desemprego e a intensificação da pobreza. Os mais de 50 milhões abaixo da linha de pobreza

já não podiam ser ocultados pelos defensores da “estabilização econômica”. O caráter antissocial das medidas de austeridade exigia uma contrapartida em termos assistenciais. Pela primeira vez, as elites falavam de medidas concretas para reduzir os níveis de pobreza absoluta gerados pelas experiências neoliberais. Nessa época, vários países da América Latina criaram fundos de combate à pobreza e programas de renda mínima, sempre assessorados pelos organismos financeiros internacionais (BANDEIRA, 2016, p. 1, grifo do original).

De acordo com esse autor, a partir das intervenções econômicas neoliberais no Brasil, começam a ser desenvolvidos os programas de transferência de renda como medidas emergenciais, que logo depois são adotados no plano federal. No entanto, a limitação das ações reforça o caráter maquiador da crise social e se transforma em plataforma de campanhas eleitorais, subsidiadas pelo compromisso da manutenção do *status quo* neoliberal.

No processo eleitoral de 2002,

essa ideologia de inclusão social e redução da pobreza se tornou o ponto central da agenda nacional. Um programa sob medida para a candidatura de Lula, que, para ser aceita pelas elites econômicas, precisou apenas reforçar o compromisso com os instrumentos político-monetários do Plano Real. A aliança do PT com partidos tradicionais, tendo sempre a figura de Lula no centro, viabilizou um novo modelo de administração da crise social através de programas estatais de estímulo ao consumo. A novidade surgida desse “pacto social” consistia no uso da limitada margem de manobra no interior do sistema político para estancar o processo de ampliação da pobreza em massa (BANDEIRA, 2016, p. 1, grifo do original).

Essa aliança entre a elite econômica e a esquerda política brasileira, representa o golpe de misericórdia na classe trabalhadora, pelo redirecionamento das ações sindicais que passam a buscar não mais o controle estatal das empresas, mas o controle estatal das atividades econômicas. Esse redirecionamento das ações sindicais significa a luta para a manutenção dos direitos adquiridos em substituição à luta pela transformação social e, em todos esses casos,

o Estado atuou como instrumento da expansão da lógica privada para domínios da reprodução social ainda parcialmente resguardados, fundindo demandas sociais e imperativos de mercado. Até mesmo o sindicalismo passou por uma transformação semelhante – uma mudança ainda mais profunda, embora pouco notada, que aquela representada pelo “novo sindicalismo” dos anos 1980: mesmo apelando para um discurso pró-ativismo estatal, o sindicalismo da era lulista substituiu o controle direto ou estatista do “patrimônio público” – típico do antigo desenvolvimentismo – por um pretense controle estatal da atividade econômica via mecanismos financeiros. Isso é evidenciado não apenas na atuação dos fundos de pensão em antigas empresas privatizadas, mas também na parceria sistemática estabelecida entre o BNDES e as grandes empresas brasileiras (BANDEIRA, 2016, p. 02, grifos do original).

O processo de adesão da esquerda política brasileira, aos planos de conquista da hegemonia econômica, da elite, configura como a força motriz para o enfraquecimento da mobilização da classe trabalhadora e seu desejo de uma sociedade mais justa, na medida em que o imperativo do consumo adentra o imaginário do indivíduo. O fundamentalismo se estabelece de maneira subjetiva com o desenvolvimento do consumismo alimentado pela falsa ilusão do poder de compra. Portanto,

uma conjuntura especulativa que favorecia o *boom* das exportações de matérias primas permitiu durante algum tempo a retomada do crescimento econômico e permitiu ao governo fortalecer os mecanismos de inclusão. Esse modelo, baseado na transferência monetária, longe de oferecer novos valores e uma alternativa de mobilização da sociedade, reproduzia a passividade e as tendências conservadoras dominantes. Sobretudo nas periferias dos grandes centros, a reversão parcial do desemprego, os ganhos salariais e a ampliação dos mecanismos de crédito alimentaram durante quase uma década a ideologia da “nova classe média”. Ao invés da mudança social, o que a era Lula produziu de fato foi uma geração cada vez mais indiferente e que apenas simulava – ou “ostentava” – um *status* ilusório de consumidor. O sentido mais básico do lulismo resume-se à tentativa amplamente bem sucedida de substituir, no imaginário das esquerdas, a necessidade de mudanças estruturais por uma “utopia invertida”, cujas consequências jamais foram problematizadas, de ascensão individual pelo consumo (BANDEIRA, 2016, p. 1, grifos do original).

No estágio atual do Estado Moderno, sob a égide do neoliberalismo, os direitos fundamentais do indivíduo estão evidentemente atrelados às diferenças sociais. A crise econômica, verificada na esfera global, representa a própria crise do sistema capitalista que busca alternativas para se manter. Nesse sentido, promoveu-se o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, pelas vias do Consenso de Washington, com deliberações sobre o direcionamento da economia mundial. Portanto, a privatização se apresenta como regra geral para a estabilização econômica dos países da América Latina.

No Brasil, na década de 1990, o Estado brasileiro assumiu como meta a implantação das iniciativas impostas pelo Consenso de Washington, ficando a cargo do então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998), a incumbência de gerenciar tais medidas (disciplina fiscal, liberalização e privatização). Segundo a visão neoliberal dominante nos países centrais, as causas da crise estão relacionadas à indisciplina fiscal do populismo econômico e ao excesso de intervenção do Estado e, portanto, a solução desses problemas passaria pela austeridade fiscal, pela limitação da intervenção estatal na economia e, principalmente, pela privatização de empresas e serviços do Estado.

As medidas econômicas, que o Consenso de Washington determina para o caso brasileiro, alcança todas as áreas de atuação do Estado nas três instâncias da administração pública. No caso específico da educação, tal como no caso das empresas estatais, as reformas apontam para um processo de privatização, porém ao invés da venda das escolas adota-se como horizonte o desmonte das escolas públicas. Os sinais desta tragédia podem ser percebidos a partir da reforma do Estado, promovida pelo Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que plantou a semente para o programa Compromisso Todos pela Educação, em que as diretrizes para a reforma educacional brasileira orientam os Estados federados na reforma de seus próprios sistemas.

A implantação dos preceitos neoliberais no sistema educacional brasileiro revela a face mais voraz do capitalismo, porque trabalha no indivíduo processos que amenizam a percepção dos impactos negativos. Nesse sentido, o Estado, ao adotar as medidas econômicas direcionadas ao seu sistema de educação, se coloca na contramão da universalidade que a educação pública deve conter.

2.2 O contexto político da reforma educacional de Goiás

O Estado neoliberal é caracterizado pelo modo de produção globalizado, o qual apresenta uma padronização, que vai desde a produção industrial, até o comportamento da vida em sociedade. Santos (2006) identifica esta padronização como sendo uma nova vestimenta para o totalitarismo, afirmando que a sociedade reclama contra os totalitarismos, o fascismo e o nazismo, mas

cai em outras formas de totalitarismo. Essa forma atual em que nos é exigido um comportamento *standart*, em que, para ser eficaz tem que seguir um mesmo modelo,

uma mesma bula, onde os caminhos parecem ser marcados de forma rígida e, todo escape é punido na primeira esquina. Então, acredito que nunca houve um mundo que espalhasse que a liberdade é a forma suprema de vida (SANTOS, 2006, s/p).

Essa retomada do totalitarismo, referenciado por Santos (2006), ganha forças com as possibilidades tecnológicas da comunicação apresentadas no século XX. Tais possibilidades acenam com indicativos de um mundo melhor, mas, se reverte em mais uma ferramenta para a exploração, quando ocorre a apropriação dessas novas tecnologias pelo capital, transformando-as em uma realidade concreta para poucos. Uma minoria de posse dos meios de produção desenvolve a necessidade do consumo e reforça a dominação burguesa pela ação do consumismo.

Santos (2006, s/p) faz um alerta aos perigos do consumismo imposto às sociedades como estilo de vida. Ele afirma que “o consumismo nada mais é, que o fundamentalismo. As técnicas implantadas nas sociedades e nos territórios, a partir das políticas dos Estados, que trabalham para a supremacia das empresas transnacionais”. Portanto, a produção direcionada ao mercado globalizado produz, conseqüentemente, o consumo descontrolado incentivado pelos meios de comunicação, de maneira a produzir um mercado consumidor nas várias regiões do planeta.

Marx (2003) se refere a esta intensificação do consumo classificando-a como um dos processos da intensificação da reprodução do capital, o que significa a expansão globalizada da reprodução do capital pela produção em larga escala da mais-valia, afirmando que

todo o caráter da produção capitalista é determinado pelo imperativo de aumentar o valor-capital adiantado, de produzir portanto, antes de tudo, a maior quantidade possível de mais-valia; em seguida, pelo imperativo de produzir capital, ou seja, de transformar mais-valia em capital. A acumulação ou produção em escala ampliada se revela meio de produzir mais-valia em quantidade cada vez maior e de enriquecer o capitalista, que vê no enriquecimento seu objetivo pessoal (MARX, 2003, p. 89).

Diante dessa explicação de Marx (2003), sobre a intensificação da reprodução do capital pela transformação da mais-valia em capital, em níveis globais, compreende-se que, com a expansão dos meios de produção, a classe dominante fortalece seu poder econômico e, conseqüentemente, aumenta a desigualdade social na mesma proporção da expansão da produção.

Com a expansão das desigualdades sociais em níveis globais, se expande também, a necessidade da construção de outra realidade social. O processo de globalização, impresso pelo capital, reduz os direitos dos indivíduos à formalidade legal que institui a prerrogativa do poder econômico como pré-requisito. Para Santos (2006), a possibilidade de outra realidade social só é possível pelo processo de descolonização do pensamento, pelo qual, permite-se perceber a realidade presente e projetar o futuro. A projeção desse futuro requer uma habilidade de clarividência e esta, segundo Santos (2006), se desenvolve pelo conhecimento produzido no campo da educação, porque descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos,

é pensá-lo de um ponto de vista próprio, porque o mundo é o que se vê de onde se está e, a partir da própria realidade, o indivíduo pode perceber o que ocorre no mundo, pois, o centro do mundo é o que se observa e a percepção dele se dá pelo conhecimento do que se vive, o que representa a sua realidade globalizada [...] A clarividência é uma virtude que se adquire pela intuição, mas, sobretudo, pelo estudo. É tentar ver, a partir do presente o que se projeta no futuro (SANTOS, 2006, s/p).

Segundo Santos (2006) há uma dificuldade para o emprego da capacidade de clarividência em projetar o futuro do proletariado, porque o modo de produção capitalista globalizado e seu modelo padronizado de sociedade se tornaram os únicos objetos de análise, já que os exemplos socialistas disponíveis apresentam uma mescla do capitalismo em suas estruturas e, portanto, uma análise sem parâmetros para as comparações.

A padronização da sociedade, no mundo globalizado, intensifica as desigualdades sociais ano após ano. Tandler (2006) analisa essa padronização e seus efeitos apontando patamares impressionantes sobre as diferenças nas rendas de indivíduos distintos. Ele afirma que a renda dos quinhentos indivíduos mais ricos do mundo é superior aos ganhos dos quatrocentos e dezesseis milhões mais pobres, fundamentando sua afirmação na comparação entre um trabalhador americano e um trabalhador tanzano, no intervalo de duas décadas e meia. Nessa comparação, o autor chega à conclusão que na década de 1990, o americano ganhava trinta e oito vezes mais que o tanzano e, hoje, essa diferença sobe para sessenta e uma vezes.

Santos (2006), em sua análise do mundo globalizado, chega aos mesmos resultados de Tandler (2006) ao comparar as diferenças econômicas aplicadas ao americano e ao tanzano, direcionadas para uma relação entre países distintos. Sua conclusão foi que

nunca houve uma oposição tão grande entre um pequeno grupo de países e a maioria esmagadora dos países, da humanidade. Então, nós temos um “terceiromundismo”, em germe, muito mais forte que antes e uma realidade da dependência muito maior do que antes (SANTOS, 2006, s/p, grifo nosso).

A atual intensificação da reprodução do capital, na visão de Santos (2006), se configura como a mais perversa forma de exploração, porque se camufla no processo de globalização, no qual, podem ser percebidos três mundos distintos. O primeiro é um mundo maravilhoso trazido pela globalização como fábula, que o apresenta tal como querem que seja visto, perfeito. O segundo é o real, um mundo desigual produzido pela globalização perversa e desumana, dominado pela ação do capitalismo. O terceiro está na percepção que induz o indivíduo a projetar um mundo como ele pode ser, construído a partir da solidariedade humana, numa globalização como ela deve ser.

Sobre o terceiro tipo de mundo, apresentado pela globalização, Santos (2006) destaca que a sua possibilidade poderia se tornar uma realidade concreta, se as inovações tecnológicas fossem colocadas a serviço da sociedade, do interesse comum. Assim, ele não seria um sonho, seria a realização de uma outra globalização, mais justa, mais igualitária e mais eficaz. O autor destaca que as condições atuais são ideais, porque

nunca, na história da humanidade, houve condições técnicas e científicas, tão adequadas a se construir um mundo da dignidade. Apenas estas condições, foram expropriadas por um punhado de empresas, que decidiram construir um mundo perverso. Cabe a nós fazer dessas condições materiais, a condição material da produção de uma outra política (SANTOS, 2006, s/p).

A globalização perversa, de que trata Santos (2006), apresenta suas ferramentas de controle e dominação, sobre os países subdesenvolvidos, por meio das metas que estabelecem a austeridade fiscal, juros altos para atrair investimentos estrangeiros, elevação de impostos e privatização das estatais. São ações definidas pela cartilha do Consenso de Washington como condições para a retomada do crescimento, que apontam a globalização como único caminho para resolver a crise social. No entanto, de acordo com Tendler (2006), a única preocupação das instituições financeiras responsáveis pela execução do Consenso de Washington é a crise financeira que incomodava os poderosos do mundo.

A implantação das medidas determinadas pelo Consenso de Washington produziu, nos países da América Latina, um direcionamento na contramão dos interesses comuns, que

Santos (2006), define como sendo o ponto central das políticas neoliberais numa economia globalizada, enfatizando que

o que estamos vendo aqui é, sobretudo, essa relação globalização, o grande dinheiro, a informação e o território. Território como matriz da vida social, econômica e política. As grandes empresas são o centro frouxo do mundo e que, escapando ao controle do Estado e se distanciando de uma relação mais obrigatória com os territórios, acabam por lhes permitir, uma ação sem responsabilidade. As grandes empresas não têm responsabilidade social, não tem responsabilidade moral, e, por isso, desorganizam os territórios, tanto social, quanto moralmente (SANTOS, 2006, s/p).

A face mais contraditória da globalização perversa é o desemprego, porque retira do indivíduo as condições de sobrevivência e o coloca numa condição de subvida pela perda da dignidade para os que não o têm e, também, institui a intensificação da exploração dos que o têm. Em relação ao segundo grupo, estabelecem-se as relações de trabalho em que os trabalhadores realizam jornadas de trabalho cada vez maiores com salários cada vez menores, condição esta, imposta pelo temor ao desemprego, em virtude da presença de um exército de mão de obra reserva. Na lógica neoliberal, o desemprego aparece como uma coisa normal,

os arautos da globalização e o aparelho de Estado explicam que o desemprego é uma condição para chegarmos à mais globalização, por conseguinte soframos. Aumenta-se também o número de pobres, nesse sentido, há mais de seiscentos milhões de pobres, hoje, do que na década de 1960, mais de um bilhão e meio de pessoas, em todo o mundo, ganham menos de um dólar por dia e, diante disso, a pobreza é tratada com naturalidade (SANTOS, 2006, s/p).

Para Santos (2006), a fábula da globalização apresentada pelo capitalismo incute no pensamento do indivíduo uma versão distorcida do mundo real, com o único propósito de formar o consenso para a necessidade de privatizar para prosperar. Mas subjaz à proposta da globalização a ideologia em manter a ordem pela subserviência e a miséria humana pela dependência do capital.

Isso que nós estamos vivendo hoje, é que o homem deixou de ser o centro do mundo, o centro do mundo hoje é o dinheiro, mas o dinheiro no seu estado puro. O dinheiro no estado puro só é o centro do mundo por causa dessa geopolítica que se instalou proposta pelos economistas e imposta pela mídia (SANTOS, 2006, s/p).

Para introjetar no senso comum a globalização como fábula, o capitalismo lança mão de seu instrumento mais eficiente: a mídia, que atua na formação do consenso à aceitação da

miséria como sendo natural. Sobre isso, Santos (2006) enfatiza que a atuação da mídia não possui um poder próprio, ela é um recurso a serviço das grandes corporações, afirmando que a chamada mídia

tem um papel de intermediação que nós, talvez, não possamos dizer que é inocente, mas, não parte dela realmente, ou não é dela o poder. O poder é de um pequeno número de agências internacionais da informação, estreitamente ligadas ao mundo da produção material, ao mundo das finanças, que controlam, de maneira extremamente eficaz, a interpretação do que está se passando no mundo (SANTOS, 2006, s/p).

Quando Tandler (2006) aborda o papel da mídia no processo de globalização, ele afirma que não há uma produção excessiva de informações, o que há é a produção de ruídos, que ele caracteriza como sendo a existência do fato concreto, porém as notícias são interpretações desse fato, porque as grandes agências de notícias pertencem às grandes empresas, por isso os acontecimentos são analisados e divulgados de acordo com os interesses pré-determinados.

Santos (2006) destaca o caráter dialético da cultura de massa em movimento no processo de globalização. O autor afirma que a facilidade encontrada pela população mais simples, em se apoderar dos instrumentos produtores dessa cultura de massa, trazidos pela globalização e, usá-los em seu benefício, produz a consciência do que está ocorrendo no mundo, a partir do momento em que conseguem perceber esse mundo no lugar. Diante disso, o indivíduo se descobre parte desse mundo e se comunica com ele por meio daquilo que lhe fora imposto para ocultá-lo, numa relação dialética. Nesse sentido já é,

a informação, o grande instrumento da grande finança, a informação o grande instrumento do processo de “globalitarismo” e produção de novas formas totalitárias de vida. Mas, que manejada por um pequeno grupo, de forma inteligente, produz, exatamente o efeito contrário (SANTOS, 2006, s/p, grifo nosso).

Apesar da grande dificuldade financeira, estrutural e operacional, desses grupos insurgentes, face ao potencial do capital reacionário, o processo de globalização como fábula enfrenta a oposição de grupos organizados em movimentos sociais, que se contrapõem ao horror desse descaso social vigente no atual estágio do Estado Moderno. Mas esta oposição ao modelo capitalista de produção material só é possível pela ocorrência da capacidade de clarividência a que Santos (2006) se referira anteriormente, em que ele destaca a necessidade

da produção do conhecimento via formação universal, capaz de construir uma visão própria do mundo e um pensamento autônomo, livre das influências da mídia.

Para Santos (2006), os remédios da mídia, para a globalização, só surtem efeito onde não há conhecimento. Um indivíduo esclarecido intelectualmente desenvolve seu pensamento crítico e não se deixa influenciar pelas ações externas que buscam o consenso da padronização de comportamento. Ele observa, analisa e produz suas próprias conclusões.

A identificação dessa possibilidade do livre pensamento e do posicionamento contrário ao que se tenta impor às sociedades, na forma de globalização perversa, gera para a classe dominante a necessidade de neutralizar essa força autônoma. É preciso limitar a produção do conhecimento, é preciso interromper o livre pensar, é preciso gerenciar os sistemas de educação do Estado. Santos (2006) acredita que esse fenômeno de contestação das desigualdades sociais vá se multiplicar, mas,

por enquanto, há uma coalizão muito grande contra essas que são, praticamente, limitadas no seu elã renovador, pela falta de recursos financeiros, pela legislação que favorece a vida dos gigantes, mas, eu creio que, como é uma demanda que vem de baixo e que é muito forte, explosiva, nós vamos, certamente, daqui a pouco, ter outra coisa, positiva (SANTOS 2006, s/p).

A saída dessa situação incômoda instalada pela globalização perversa, apontada por Santos (2006), passa pela educação e pela apropriação dos instrumentos de que o capital se vale na produção da cultura de massa. A internet se apresenta como possibilidade de comunicação entre diferentes realidades do mundo e, a articulação destas, pela divulgação de suas expressões, representa uma resposta à necessidade de reelaboração de suas próprias histórias pelo processo de descolonização cultural, uma vez que

nós decidimos ser europeus e insistimos em ser europeus. Nos recusamos a pensar como nós próprios, porque achamos mais chique pensar como os europeus e como os americanos e, aí, temos uma enorme dificuldade de entender o mundo e essa enorme dificuldade também nos deixa meio atarantados, meio tolos, diante da história que está se fazendo. Daí, a própria política, muitas das vezes, fica meio perdida, porque nós não sabemos muito o que se fazer com esse mundo novo. Porque não descobrimos a forma de se pensar esse mundo novo, a partir de nós próprios (SANTOS, 2006, s/p).

Essa dificuldade de perceber o mundo a partir dos próprios olhos é produto de uma intenção que é reforçada pela ação da mídia e financiada por organismos internacionais como

BM, FMI, OMC, dentre outros, com atuação direta nas diretrizes para as políticas econômicas que ecoam, também, nas políticas educacionais, regulando a formação do sujeito crítico reflexivo. Daí vem a questão referente à ação do Estado conceituado em Maquiavel (2010), em que o autor descreve o comportamento do príncipe em relação às alianças políticas para chegar ao poder e, tendo este chegado ao poder, obrigatoriamente, governará em função de quem o colocou no poder.

Então, se o capital financia as campanhas eleitorais, elegerá quem trabalha a seu favor, nesse sentido, percebe-se que o Estado assume a função de agente das necessidades do capital. Portanto, se o poder econômico determina as políticas do Estado e, compreendendo a política educacional como parte destas, qual será então, o sujeito que tais políticas pretendem formar? É nessa perspectiva que se promove, aqui, a redução da escala de análise, de global para local, lançando vistas, numa escala local, nos fatos que ocorrem em um dos entes da federação. Mas isso não significa o abandono definitivo da escala global, tão pouco da escala regional, porque os fatos ocorridos no estado de Goiás são analisados e relacionados aos fatos ocorridos no país e no mundo em função do processo de globalização.

2.3 O Pacto pela Educação do Estado de Goiás

A reforma educacional implantada no governo Fernando Henrique Cardoso, serviu para inserir as propostas do Consenso de Washington nas adequações do sistema educacional brasileiro. Tais propostas estão fundamentadas na parceria público-privado, com viés mercadológico, para a qual a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, cria as condições legais necessárias, quando qualifica as entidades privadas como Organizações Sociais. Esta lei abre caminho para o processo de terceirização e de privatização proposto pelos organismos internacionais, quando no seu artigo 1º dispõe que

o Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998).

Uma vez institucionalizadas as bases legais para o processo de terceirização e privatização das empresas e serviços do Estado, iniciam-se as articulações políticas para a

efetivação do projeto. Os reflexos se farão perceber nas três esferas da administração pública (federal, estadual e municipal), com garantia de continuidade assegurada no acordo firmado entre o então postulante à sucessão presidencial Luiz Inácio Lula da Silva e a elite econômica brasileira, às vésperas do pleito eleitoral de 2002.

Com a candidatura à Presidência da República endossada pela elite econômica, Luiz Inácio Lula da Silva se elege presidente da República (2003 - 2010), porém, os compromissos firmados com a elite brasileira lhe impuseram a necessidade de dar continuidade às medidas econômicas iniciadas por Fernando Henrique Cardoso, seu antecessor. Isso significou a presença das medidas de austeridade fiscal no seu governo.

No campo educacional, instituiu-se o “Compromisso Todos pela Educação” inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, sob a responsabilidade gerencial do então Ministro da Educação, Fernando Haddad (2005 - 2012), com participação da iniciativa privada (Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Fundação Unibanco, Fundação Roberto Marinho, etc.). Trata-se de um plano de metas dividido em 28 iniciativas, com destaque para o compromisso com a formação e valorização do profissional da educação, investimento na infraestrutura, apoio técnico, dentre outras, por meio de ações coordenadas pelo MEC e orientadas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe

sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Além dos entes federados especificados no decreto presidencial, no artigo 7º deste decreto admitem-se, também, parcerias com a iniciativa privada, descrevendo a atuação das Organizações Sociais na esfera pública, indicando os caminhos para o processo de terceirização da responsabilidade social do Estado brasileiro e da privatização das escolas.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Compromisso Todos pela Educação é concebido numa perspectiva neoliberal com reflexos em todo o sistema educacional brasileiro. As ações desenvolvidas pelo MEC, para a promoção da qualidade no ensino público, esbarram na força de obediência resultante do acordo entre o governo Lula e a elite brasileira. Portanto, a reformulação da educação, pelas vias do Compromisso Todos pela Educação, representa uma subordinação à lógica neoliberal e suas necessidades de mudanças específicas. A lógica neoliberal imprime um caráter mais econômico que educacional ao sistema de educação do país, atrelando a formação do sujeito às necessidades do mercado de trabalho.

A reforma educacional de Goiás ocorre em um período de incertezas para a economia estadual e é apresentada como resposta ao quadro preocupante em que se encontra a educação do Estado. O chamado “Pacto pela Educação do Estado de Goiás”, segundo seu idealizador, Thiago Mello Peixoto da Silveira, Secretário de Estado da Educação (2011 - 2014), à época, surge em resposta às deficiências verificadas na educação. A base da construção da proposta de reforma origina-se das inúmeras viagens nacionais e internacionais, do então Secretário da Educação, Thiago Mello Peixoto da Silveira, as quais possibilitaram o contato com modelos que são tidos como sucesso em países como Chile, Singapura, Irlanda e Estados Unidos.

No entanto, a análise da construção do Pacto pela Educação, na perspectiva de Batista (1994), sobre a eficiência do *marketing* dos Estados Unidos para divulgar as propostas do Consenso de Washington, fica evidente a ocorrência do processo de sua adoção na formulação da reforma educacional de Goiás. Vale lembrar que se trata de um processo, por meio do qual o receptor da mensagem se coloca na posição de autor do projeto apresentado.

O Pacto pela Educação, portanto, apresenta propostas de ações direcionadas ao sistema educacional do Estado, sobretudo à educação pública, com orientações emanadas pelos postulados neoliberais do Consenso de Washington. Tais postulados já haviam orientado as formulações do ex-ministro da Reforma do Estado, Bresser-Pereira, do governo Fernando Henrique Cardoso e embora, naqueles tempos, tais formulações não tenham sido integralmente institucionalizadas, no momento atual elas estão sendo resgatadas por novos quadros políticos conservadores.

A reforma educacional do Estado de Goiás constituiu-se como preâmbulo para a terceirização da responsabilidade do Estado com as escolas públicas, na medida em que, ao propor uma profunda reforma da gestão das escolas, busca-se preparar as condições necessárias para a transferência da gestão das escolas públicas OSs. Compreende-se que esta ação visa esvaziar a dimensão do direito universal em relação à educação pública e gratuita. O

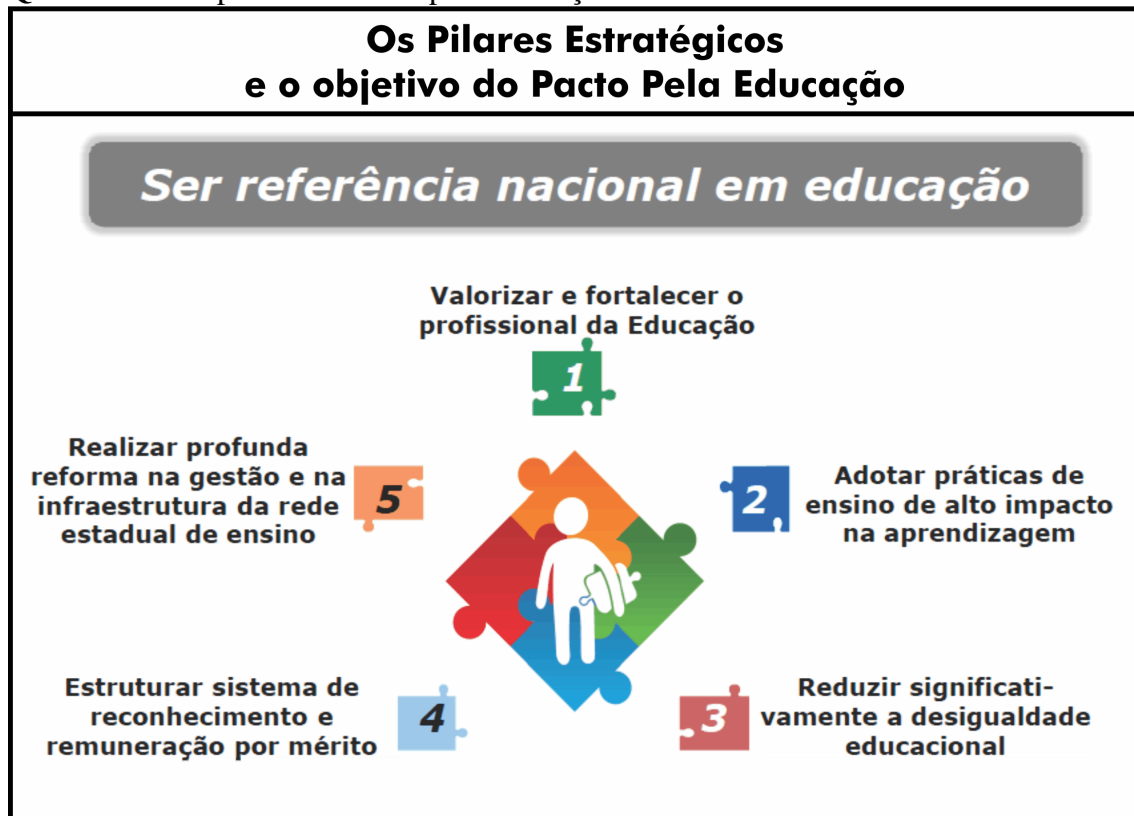
discurso de que as OSs são mais eficientes não se sustenta em uma análise mais profunda. O motivo é fundamentalmente político-ideológico e, por isso, contraditório quando se verifica a definição de ideologia em Marx (2004), que a descreve como a falsa consciência, a inversão da realidade.

2.3.1 Os pilares estratégicos do Pacto Pela Educação

O Pacto pela Educação, lançado pelo governo de Goiás, em 05 de setembro de 2011, segue as diretrizes do PDE e se revela uma versão estadual do Compromisso Todos Pela Educação. A reforma educacional goiana está estruturada em 5 (cinco) Pilares Estratégicos (PE), estes divididos em dez Metas Gerais (MG), que por sua vez, são subdivididas em 25 Iniciativas (I).

Os pilares de sustentação do Pacto apontam a direção para as ações do Estado e as iniciativas, subscritas nos pilares, determinam os mecanismos para a promoção das melhorias na Rede de Ensino Estadual, o que pode ser visualizado no quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Os pilares do Pacto pela Educação de Goiás.



Fonte: Pacto pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 6).

O objetivo central, expresso no conteúdo do documento, é a promoção do desenvolvimento da educação básica estadual, com projeções futuras de colocá-la numa posição de destaque no sistema educacional brasileiro. Porém, as análises desse mesmo documento permite constatar as contradições existentes entre a proposta da reforma em promover condições digna de trabalho para o professor e a ação efetiva do Estado no sistema educacional goiano.

As propostas de melhoria das condições de trabalho aliadas aos salários dos professores, tal como é divulgada no documento da reforma, não se constituem em garantias, pois, são vinculadas ao programa de meritocracia a ser concretizada em forma de bônus por desempenho do servidor. O texto não deixa claro quem avaliará o professor, tão pouco esclarece quem exercerá o controle dos recursos que o Estado deverá disponibilizar para a escola.

Em entrevista ao Jornal Opção, em 17 de setembro de 2011, doze dias após o lançamento do Pacto, o então Secretário da Educação, Thiago Peixoto da Silveira, responde a essas questões, porém suas alegações não transmitem segurança face às lacunas deixadas nas suas respostas. Sobre o custo total da execução da reforma, Thiago Peixoto afirma que este está estimado em R\$ 600 milhões e que, em tese, a verba já estava disponível e quando questionado sobre o significado desse “em tese”, responde que

um dos diagnósticos feitos foi o de gestão, especialmente o financeiro. Localizamos na secretaria hoje um potencial de economia de R\$ 200 milhões por ano. É um volume de recurso suficiente para implementar o plano. Um dos pilares principais é exatamente a melhoria da gestão, gastando melhor o recurso que tem. Queremos sim mais recursos na educação, mas queremos também gastar melhor os recursos que já temos. Temos orçamento anual definido e dentro desse orçamento, nos gastos que a secretaria tem hoje, já localizamos onde podemos economizar para fazer essas mudanças. E muita economia já foi feita (SILVEIRA, 2011, s/p).

Se o financiamento da reforma educacional se apresenta vinculado ao discurso sobre a necessidade de se conter os gastos do Estado com a educação, isso pode significar a contenção dos investimentos em áreas estratégicas da formação para suprir as necessidades financeiras do Pacto. Desse modo, cria-se um ambiente de insegurança e insatisfação no espaço escolar provocado, dentre outros motivos, pelo não pagamento do piso salarial nacional aos professores.

Ao ser questionado sobre o pagamento do piso salarial aos professores, o Secretário afirma que essa é uma das prioridades do Pacto e reforça o compromisso de valorizar a

carreira docente para que os professores se sintam motivados e desenvolvam um bom trabalho, porém, nas palavras do próprio secretário, diante das dificuldades financeiras pela qual passa o Estado, esse compromisso ainda não está sendo cumprido em virtude de que

só o piso hoje custa a Goiás R\$ 500 milhões por ano. Então vai ter de ser um esforço não só da Seduc¹¹, mas também, do governo do Estado. Mas para pagar é preciso ter dinheiro em caixa. Já vimos onde podemos economizar para fazer uma série de ações, entre elas o pagamento do piso, que é um compromisso reforçado a todo o momento, mas dada a dificuldade financeira com que pegamos o governo, não conseguimos fazer ainda (SILVEIRA, 2011, s/p).

Diante dessa afirmação do Secretário da Educação, observa-se que a promessa de pagamento do piso salarial representa apenas uma possibilidade, mediante argumento acerca da dificuldade financeira do Estado. Portanto, a não disponibilização de recursos financeiros suficientes para implementar as ações previstas pelo Pacto transforma a proposta de promover uma reestruturação da rede estadual de ensino em mera retórica.

2.3.2 As iniciativas do Pacto pela Educação

Na agenda do Pacto pela Educação encontra-se o esboço da estratégia de ação, destacando cinco itens do plano de ação, tais como: a necessidade de mudança, visão e metas, diretrizes do plano, construção com a sociedade e a dinâmica de trabalho. Essas ações são detalhadas ao longo do documento, especificando o desenvolvimento de cada uma delas, bem como o resultado esperado.

O item necessidade de mudança sugere uma situação preocupante para a educação básica estadual e justifica a necessidade de uma intervenção efetiva e eficaz. A base dessa afirmação apoia-se no fraco desempenho das escolas estaduais na avaliação do Ideb, nos anos de 2005, 2007 e 2009.

De acordo com demonstrativos do documento, a situação das escolas goianas no *ranking* do Ideb, para os anos de referência 2005, 2007 e 2009, é alarmante. A incômoda posição da educação básica de Goiás, em relação aos outros estados, justifica a necessidade de mudança diante das médias que variavam entre 3,91 e 4,90 para as séries iniciais do ensino

¹¹ Na reforma administrativa promovida pelo Governo do Estado de Goiás, em 2014, houve o agrupamento das pastas da Educação, da Cultura e do Esporte, criando uma só Secretaria para as três pastas que passou a ser denominada Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - Seduce (antiga Seduc).

fundamental (1º ao 5º ano) e médias entre 3,29 e 3,59, para as séries finais (6º ao 9º ano). Já no ensino médio (1º ao 3º ano) a situação é ainda mais preocupante, pois apresentam médias muito baixas com variação entre 2,86 e 3,07 de média sem perspectivas de melhorias, como pode se observado a seguir, no quadro 02.

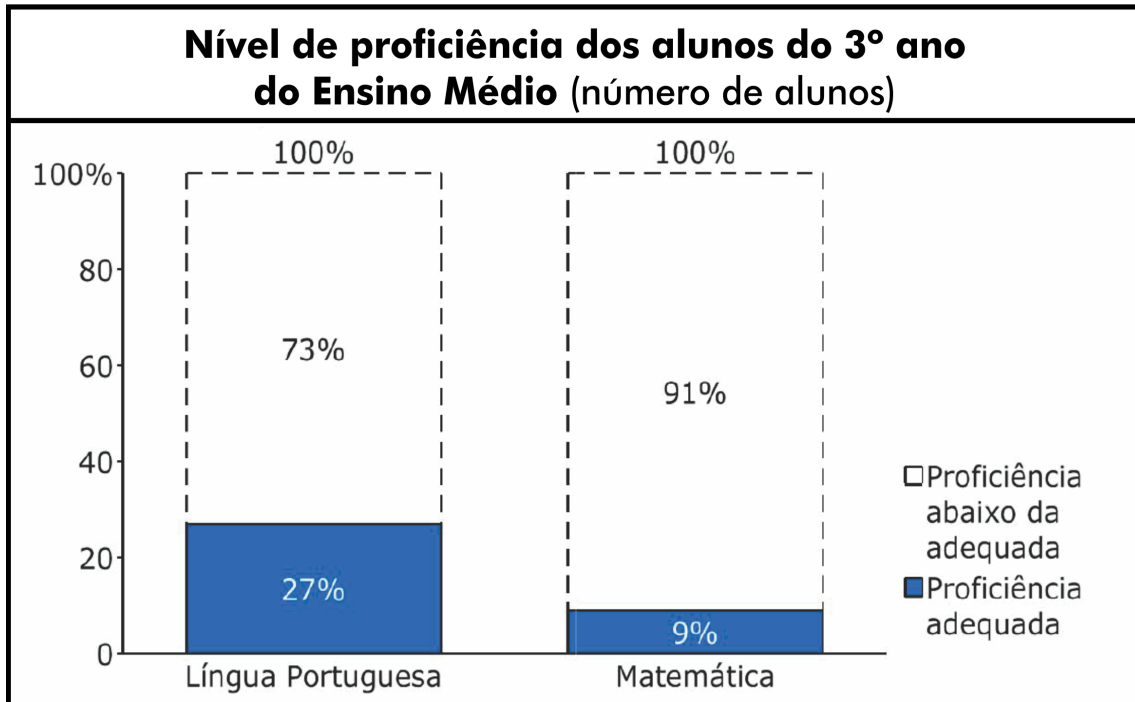
Quadro 02: O Ideb da Educação Básica de Goiás.

Ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)								
Anos iniciais (1º ao 5º)			Anos finais (6º ao 9º)			Ensino médio (1º ao 3º)		
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
1 PR 4,98	1 PR 5,15	1 MG 5,81	1 SC 4,08	1 SC 4,06	1 SP 4,28	1 SC 3,48	1 SC 3,76	1 PR 3,92
2 MG 4,89	2 MG 4,89	2 DF 5,37	2 SP 3,79	2 SP 4,05	2 MT 4,23	2 MG 3,45	2 PR 3,74	2 SC 3,75
3 SP 4,49	3 DF 4,80	3 SP 5,35	3 MG 3,58	3 PR 3,95	3 SC 4,20	3 RS 3,44	3 MG 3,54	3 RO 3,69
4 DF 4,44	4 SC 4,71	4 PR 5,23	4 ES 3,54	4 AC 3,76	4 MG 4,14	4 PR 3,29	4 SP 3,41	4 RS 3,64
5 SC 4,29	5 SP 4,68	5 ES 5,00	5 RS 3,51	5 MG 3,74	5 AC 4,13	5 SP 3,29	5 MS 3,38	5 MG 3,64
6 RS 4,17	6 RS 4,53	6 SC 4,99	6 AC 3,51	6 RS 3,65	6 PR 4,09	6 RR 3,25	6 RS 3,38	6 SP 3,61
7 GO 3,91	7 MT 4,35	7 MT 4,92	7 AP 3,50	7 TO 3,65	7 DF 3,93	7 ES 3,09	7 AC 3,35	7 MS 3,53
8 ES 3,72	8 GO 4,27	8 GO 4,90	8 TO 3,35	8 ES 3,64	8 TO 3,85	8 DF 2,99	8 DF 3,20	8 AC 3,49
9 RJ 3,72	9 TO 4,21	9 RS 4,84	9 PR 3,31	9 MT 3,57	9 RS 3,82	9 AC 2,98	9 ES 3,15	9 RR 3,47
10 TO 3,64	10 ES 4,11	10 AM 4,53	10 GO 3,29	10 RR 3,52	10 ES 3,79	10 RO 2,96	10 TO 3,12	10 ES 3,36
11 RO 3,57	11 MS 3,98	11 TO 4,50	11 DF 3,27	11 DF 3,49	11 RR 3,68	11 CE 2,95	11 CE 3,12	11 CE 3,36
12 MT 3,55	12 RO 3,96	12 AC 4,49	12 RR 3,21	12 MS 3,46	12 MA 3,64	12 TO 2,89	12 RR 3,11	12 TO 3,32
13 RR 3,49	13 AM 3,86	13 RO 4,44	13 MA 3,20	13 GO 3,45	13 CE 3,64	13 GO 2,86	13 RO 3,06	13 AM 3,24
14 AC 3,34	14 AC 3,81	14 MS 4,39	14 RO 3,18	14 MA 3,40	14 MS 3,61	14 SE 2,84	14 MT 3,00	14 DF 3,18
15 AM 3,27	15 RJ 3,80	15 CE 4,23	15 PA 3,15	15 AP 3,38	15 GO 3,59	15 MS 2,84	15 PB 2,91	15 BA 3,08
16 MS 3,21	16 CE 3,55	16 RR 4,16	16 MS 2,94	16 CE 3,36	16 AP 3,58	16 AL 2,79	16 GO 2,82	16 GO 3,07
17 MA 3,19	17 RR 3,46	17 RJ 3,98	17 RJ 2,89	17 AM 3,34	17 AM 3,56	17 RJ 2,78	17 AM 2,81	17 PE 3,04
18 CE 3,18	18 PB 3,45	18 MA 3,95	18 MT 2,88	18 RO 3,26	18 RO 3,42	18 BA 2,73	18 MA 2,80	18 MA 3,01
19 PE 3,09	19 PE 3,45	19 PE 3,94	19 SE 2,87	19 PI 3,11	19 PI 3,39	19 AP 2,69	19 BA 2,80	19 PB 3,01
20 AP 3,06	20 SE 3,40	20 PI 3,82	20 CE 2,77	20 RJ 2,91	20 PA 3,11	20 PE 2,69	20 RJ 2,75	20 PA 3,01
21 SE 3,03	21 AL 3,31	21 PB 3,71	21 AM 2,65	21 PA 2,90	21 RJ 3,08	21 PA 2,64	21 PE 2,69	21 MT 2,92
22 PB 3,02	22 MA 3,29	22 SE 3,71	22 BA 2,65	22 SE 2,85	22 PE 3,04	22 PB 2,63	22 AP 2,65	22 SE 2,87
23 AL 2,88	23 PI 3,20	23 PA 3,68	23 PI 2,64	23 PB 2,76	23 RN 2,87	23 RN 2,62	23 SE 2,62	23 AP 2,84
24 PA 2,77	24 RN 3,02	24 AP 3,63	24 RN 2,58	24 RN 2,75	24 PB 2,85	24 MT 2,58	24 RN 2,58	24 RN 2,83
25 BA 2,59	25 AP 3,01	25 RN 3,47	25 PB 2,53	25 BA 2,72	25 BA 2,76	25 MA 2,45	25 AL 2,55	25 AL 2,79
26 PI 2,57	26 PA 2,81	26 AL 3,28	26 AL 2,48	26 AL 2,66	26 SE 2,75	26 PI 2,32	26 PI 2,52	26 RJ 2,78
27 RN 2,55	27 BA 2,61	27 BA 3,22	27 PE 2,35	27 PE 2,50	27 AL 2,67	27 AM 2,28	27 PA 2,25	27 PI 2,68

Fonte: Pacto pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 3).

Sobre a proficiência em língua portuguesa e em matemática, que compõem o eixo avaliativo do Ideb, os dados apontados pelo Pacto são destacados como ainda mais preocupantes pelo fato de que em língua portuguesa a proficiência adequada é de apenas 27% e em matemática é só de 9%. Esses dados são referentes à avaliação aplicada aos alunos do terceiro ano do ensino médio, ou seja, depois de doze anos de estudo, como pode ser observado no gráfico do quadro 03.

Quadro 03: A proficiência do Ensino Médio de Goiás.



Fonte: Pacto Pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 4).

O item visão e meta do Pacto faz referência aos resultados insatisfatórios das escolas estaduais na avaliação do MEC. Diante desses resultados considerados ruins, o governo de Goiás estabelece, como objetivo, a melhoria progressiva do desempenho das escolas estaduais e a respectiva ascensão no *ranking* do Ideb, com pretensões de fazer da educação do estado referência em educação no Brasil. Os caminhos para atingir tais objetivos ficam estabelecidos nesse item, apresentando os cinco Pilares Estratégicos de sustentação da reforma educacional de Goiás e suas respectivas Metas Gerais, detalhadas no quadro 04, a seguir.

Quadro 04: As metas do Pacto pela Educação.

Os Pilares Estratégicos e suas respectivas Metas Gerais	
Pilar Estratégico	Metas Gerais
1 Valorizar e fortalecer o profissional da Educação	1. Remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho 2. Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores
2 Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem	3. Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos* 4. Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizada
3 Reduzir significativamente a desigualdade educacional	5. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série* 6. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos* 7. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola*
4 Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito - "Programa Reconhecer"	8. Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos
5 Realizar profunda reforma da gestão e na estrutura da rede estadual de ensino	9. Investimento ampliado e bem gerido* 10. Padrões mínimos de infraestrutura*

Fonte: Pacto Pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 7).

Na observação do quadro 05, a seguir, percebe-se que além das Metas Gerais que cada um dos cinco Pilares Estratégicos traz, há também, no item diretrizes do plano, 25 Iniciativas que compõem a estrutura da ação do Estado, para o desenvolvimento da reforma educacional.

Quadro 05: As iniciativas do Pacto pela Educação.

Os Pilares Estratégicos e suas respectivas Iniciativas			
1 Valorizar e fortalecer o profissional da Educação	01	Valorização do plano de carreira do docente	
	02	Escola de Formação de Professores	
	03	Academia de lideranças	
	04	Residência Educacional	
2 Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem	05	Currículo referência	09
	06	Tutoria pedagógica	10
	07	Educação em tempo integral	11
	08	Novo ensino médio	
3 Reduzir significativamente a desigualdade educacional	12	Suporte às escolas vulneráveis	
	13	Correção da distorção idade-série	
	14	Redução da evasão e reprovação	
	15	Apoio às diversidades	
4 Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito - "Programa Reconhecer"	16	Índice do desempenho educacional de Goiás	
	17	Bônus por desempenho dos servidores	
	18	Prêmio Escola	
	19	Poupança para alunos	
5 Realizar profunda reforma da gestão e na infraestrutura	20	Educadores do Ano	
	21	Excelência em infraestrutura	
	22	Escola modelo e Comunidade	
	23	Integração educacional com os municípios	
	24	Excelência de gestão da Secretaria	
	25	Otimização dos gastos	

Fonte: Pacto Pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 9).

Das 25 Iniciativas, foram destacadas aquelas contidas no PE-4: estruturar reconhecimento e remuneração por mérito e no PE-5: realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura. Esse procedimento ocorre pela concentração, nessas dez iniciativas, dos argumentos da reforma que substanciam os pressupostos da terceirização e da privatização do ensino público em Goiás.

O PE-4 apresenta a intenção de estruturar o reconhecimento e a remuneração por mérito, com cinco Iniciativas que especificam os instrumentos para a adoção da meritocracia relacionada à produtividade do profissional da educação. Os preceitos meritocráticos são aplicáveis a todos os sujeitos da educação, abarcando desde técnicos administrativos, professores, até o corpo discente. As iniciativas do PE-4 estão intimamente ligadas ao PE-5, quando este propõe realizar profundas reformas na gestão e na infraestrutura das escolas. A junção desses dois pilares e suas respectivas iniciativas aponta para a adoção do processo de militarização e também da gestão das escolas pelas Organizações Sociais (OS). As particularidades das iniciativas, que delimitam os caminhos para a terceirização e para a privatização podem ser percebidas na observação do quadro 06, a seguir.

Quadro 06: Indicativos da meritocracia, da militarização e da terceirização.

04 - Reconhecimento e remuneração por mérito	05 - Profunda reforma na gestão e na infraestrutura
Índice de Desenvolvimento Educacional	Excelência em infraestrutura
Índice estadual anual como complemento aos indicadores nacionais (IDEGO)	Fortalecimento do Programa Edificar e simplificação do processo de manutenção
Bônus por desempenho dos servidores	Escola modelo e Comunidade
O reconhecimento e o mérito criando um ciclo virtuoso	Adoção de manual de referência aprimoramento anualmente
Prêmio Escola	Integração educacional com os municípios
Prêmio financeiro a investir na própria escola, seguindo os parâmetros (SEDUCE)	Suportes as redes municipais recendendo e premiando os casos de sucesso
Poupança para alunos	Excelência de gestão da Secretaria
Programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola e região	Sistema de monitoramento da rede estadual em tempo real
Educadores do ano	Otimização dos gastos
Premiação dos melhores do ano (aluno, professor, escola e subsecretaria)	Previsão de economia pela redução de temporários e reordenamento de rede

Fonte: Pacto Pela Educação (GOIÁS, 2011, p. 39).

No item construção com a sociedade, é definida a ação da Seduce com visitas às 38 regionais da rede educacional de Goiás, por meio da caravana dos cem dias, promovendo

ampla discussão da reforma educacional do Estado. No item dinâmica de trabalho, é estabelecida a estruturação dos grupos de discussão, por meio de um grupo para cada pilar do Pacto. Os grupos discutirão as particularidades das iniciativas e as especificidades das ações referentes ao desenvolvimento da reforma.

A análise do documento da reforma, descontextualizada da ação do Estado, apresenta, a sua maneira, os pontos positivos do Pacto e a argumentação da necessidade de instituí-lo, porém, quando essa mesma análise faz a comparação entre o discurso contido no documento e a ação do Estado, percebe-se um emaranhado de contradições que se revela já a partir do título (Pacto pela Educação) do documento.

Segundo o dicionário de língua portuguesa Caldas Aulete (2012, p. 638), o termo *pacto* se constitui como “substantivo masculino que pressupõe acordo, compromisso entre pessoas, grupos ou países, de agir de determinado modo, ou de colaborar para o alcance de um objetivo comum”. O uso do termo no título do documento pressupõe-se que há uma união para um só objetivo, ou seja, a soma de forças para o desenvolvimento da educação em Goiás. No entanto, paradoxalmente, o Estado incentiva a competição entre os profissionais da educação, propondo uma premiação em dinheiro para os melhores e refuta todas as manifestações contrárias, com divulgação na mídia de propagandas sugerindo que a mobilização popular, contrária à reforma, está ligada às questões partidárias que trabalham para inviabilizar as melhorias.

Na análise da relação entre o discurso e a realidade da reforma, com ênfase nas propostas contidas no documento e nas ações efetivas do Estado, observa-se características absolutistas que reportam aos ensinamentos de Maquiavel (2010) e Hobbes (1998; 2003), a exemplo de afirmações como as proferidas pelo governador de Goiás, Marconi Perillo.

Eu disse e repito: não podemos ter baderneiros nas escolas. Escolas que não conseguem lidar com baderneiros precisam de um modelo diferente, de um conceito diferente. Para essas pessoas, a melhor coisa é a escola militar. Há que se ter disciplina, hierarquia e respeito (PERILLO, 2015, s/p).

Se os que pensam a educação e trabalham para que ela alcance seus objetivos são taxados de baderneiros, o significado do termo pacto, contido no título da proposta da reforma educacional em questão, não deve ser o mesmo que é descrito nos dicionários da língua portuguesa. Conceber uma reforma educacional sem que a voz do contraditório seja escutada

não indica avanço, porque para promover melhorias na escola é preciso ouvir aqueles que a constituem.

Esse caráter unilateral da instituição do Pacto pela Educação é reforçado pelo então Secretário da Educação, Thiago Peixoto, que, em entrevista ao *Jornal Opção*, logo após o lançamento do Pacto, foi questionado sobre a tomada dessa decisão sem a devida consulta aos profissionais da educação, ao que ele responde:

Tínhamos de apresentar as propostas. No nosso cronograma, agora começa o processo de discussão, como já falei, vamos percorrer todas as subsecretarias do Estado, conversando com os professores, com pais de alunos, vamos conversar com todo mundo, colhendo sugestões e ouvindo críticas. A validação do plano começa agora. Nesta segunda-feira estaremos em Catalão numa grande audiência pública para discutir o plano, na quinta-feira estaremos em Rio Verde e Jataí, no sábado vamos à Inhumas e Itaberaí, e por aí em diante. Vamos ouvir todos. Repito, esse plano só tem sentido se for validado pela sociedade e em especial pela comunidade escolar. São cem dias para discutir isso da forma mais ampla e democrática, ouvindo críticas e sugestões e fechando esse caminho. Isso são os pilares e agora eles terão acesso a tudo, vão poder sugerir o que acharem conveniente. Mas para que a discussão não fosse eterna, tínhamos de ir com os pilares definidos, foi o que fizemos. Se não fosse assim ficaríamos discutindo um plano durante quatro anos (SILVEIRA, 2011, s/p).

Considerando essas afirmações do Secretário da Educação e fazendo uma analogia à edificação de um prédio, pode-se desenvolver um raciocínio que evidencia o caráter unilateral do Pacto, a partir da afirmação do secretário de que foram instituídos somente os pilares da reforma. Pois bem, se na construção do edifício, os pilares são a base de toda a construção, a partir das quais paredes e o telhado devem seguir a linha, o nível, o prumo e o esquadro e, que nenhum destes pode divergir do que é posto, então, chega-se à conclusão de que os pilares do Pacto só aceitarão sobre si as ações que com eles estejam alinhadas e selecionadas por medidas pré-definidas.

Essa contraposição da reforma, ao caráter democrático que deve residir na educação, está registrada também, no quarto item da agenda do Pacto, prevendo a realização da caravana dos cem dias. De acordo com o documento, essa é a oportunidade de “discutir com a sociedade cada um dos pontos do Pacto e, construir o plano detalhado da transformação da Educação do Estado, com a participação da Secretaria, das Subsecretarias, das escolas, da comunidade e de toda a sociedade civil organizada” (GOIÁS, 2011, p. 41).

No entanto, percebe-se que além da ausência da comunidade escolar na formulação das bases do Pacto, observa-se também, que as iniciativas que envolvem grande volume de

dinheiro ficam restritas ao plano das intenções. Citam-se, como exemplo, as disposições encontradas no PE-1, em que o Estado se propõe a valorizar e fortalecer o profissional da educação, com carreira mais atrativa e salários equiparados aos salários das profissões mais valorizadas do mercado. Há uma disparidade entre o conteúdo do discurso e o cumprimento do que é prometido.

A realidade mostra que não há concretização das propostas trabalhistas, pelo contrario, o que há é uma coleção de ações civis públicas movidas pelo Ministério Público de Goiás (MPGO), para obrigar o Estado de Goiás ao cumprimento de suas responsabilidades, como é o caso do pagamento do piso salarial nacional para os profissionais da educação, amparado na Lei 11.738¹², que teve ação impetrada no sentido de se fazer cumprir a lei. Nesta ação, o Estado de Goiás,

conforme demonstrado durante a instrução do presente ICP, recusa-se a aplicar o reajuste da porcentagem do piso nacional do magistério, a partir do mês de janeiro, para todos os profissionais da rede de educação, desde o ano de 2013, o litígio orbita no descumprimento, pelo demandado, da Lei 11.738/2008, a qual regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, legislação esta que teve sua constitucionalidade ratificada por decisão do Supremo Tribunal Federal, na ADI nº 4.167/DF (MPGO, 2015, p.2).

Outra questão relevante relacionada à valorização do professor, digna de ação civil pública já impetrada pelo MPGO contra o Estado, encontra-se no PE-5, que estabelece a meta geral da otimização dos gastos e usa como argumento a redução de funcionários temporários. Contudo, trata-se de uma falácia, pois o esvaziamento da escola pública fica claro quando considerado a data do último concurso para professor efetivo, realizado no início do ano de 2010. Nesse intervalo de sete anos, o que ocorreu foram processos seletivos simplificados para as contratações temporárias, questionadas pelo MPGO devido ao caráter inconstitucional que tais contratações apresentam. A promotora Marlene Nunes Freitas Bueno, da 89ª Promotoria de Justiça de Goiânia, questiona a legalidade do prolongamento dos contratos temporários com pagamento abaixo do que dispõe a Lei nº 11.738/08 e propõe

Ação Civil Pública para obrigação de fazer com pedido de antecipação dos efeitos da tutela em face do Estado de Goiás, em razão da contratação de professores

¹² Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008, grifos do original).

temporários com prazo de vigências dos contratos indevidos e por remuneração inferior à prevista no piso salarial nacional. As contratações ocorreram mediante a realização do Processo Seletivo Simplificado para a Secretaria Estadual da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), em março deste ano. Conforme consta na ação, a seleção foi realizada para a preencher 1.805 vagas para professores temporários, por necessidade excepcional por parte da secretaria e por inexistirem candidatos aprovados em concurso para a função. Apesar da real necessidade, foram encontradas irregularidades no edital do concurso. De acordo com a promotora, a remuneração fixada no edital equivale ao previsto na Lei Estadual nº 17.508/11, que define valores inferiores ao determinado pela Lei do Piso Nacional do Magistério. Documentos fornecidos pela Seduce ao MP demonstraram que os vencimentos dos contratados correspondem a R\$ 1.308,44 para uma jornada de 30 horas semanais quando, de acordo com a norma, deveria corresponder a R\$ 1.438,39. Outra irregularidade no edital foi, segundo a promotora, o prazo para contratações temporárias. A vigência dos contratos firmada na Lei Estadual nº 13.664/00 prevê um período máximo de contrato equivalente a 1 ano. Porém, a vigência foi alterada pela Lei Estadual nº 18.190/13, na qual o processo seletivo se baseou. Ocorre que a alteração na lei gerou uma ação direta de inconstitucionalidade proposta pelo Ministério Público, julgada procedente pelo Tribunal de Justiça, o que torna a contratação de professores por um período de 3 anos inconstitucional (JOBIM, 2015, p.01).

Além das inúmeras ações judiciais questionando a constitucionalidade do comportamento do Estado, no campo da educação, há outras questões que requer deliberação no sentido de se estabelecer os efeitos negativos do Pacto para a educação. A meritocracia instituída pela reforma educacional em curso é o cerne do discurso que prega a qualidade na educação pública. Ela já transita nas escolas regulares (bônus)¹³, nos Colégios da Polícia Militar (agraciamento)¹⁴ e configura no Pacto como a viga mestra das ações governamentais e se efetiva como ferramenta de produtividade. As análises documentais sugerem uma ampla aplicação dos critérios meritocráticos que vão desde o aluno, descrito no PE-4, até os municípios que atenderem ao chamamento de parceria com o Estado, descrito no PE-5.

A meritocracia aplicada ao aluno prevê uma premiação semestral, em dinheiro, que contempla apenas quatro mil alunos de um universo, que segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, corresponde a um milhão e quarenta e seis mil e seiscentos e noventa e cinco alunos distribuídos entre ensino fundamental regular, ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio, ensino médio na modalidade EJA, que são os níveis de educação sob a responsabilidade direta da Seduce. A meritocracia estudantil é descrita como um

¹³ Bonificação semestral nos salários dos professores destaques e premiação em dinheiro para os alunos destaques.

¹⁴ Realização de solenidade para a entrega do alamar “Legião da Honra”, da medalha do mérito intelectual e do prêmio “Aluno Nota 10”.

programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola e de cada região com prêmio previsto de **poupança de R\$ 1.000,00** para cerca de 4 mil alunos da rede estadual do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino médio (GOIÁS, 2011, p.33, grifos do original).

No caso dos municípios, a meritocracia será aplicada mediante o repasse de verbas, referente à arrecadação do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), que será regulada pela boa atuação do município na educação. Vale ressaltar que essa iniciativa não se aplica a todos os duzentos e quarenta e seis municípios de Goiás, registrado no censo do IBGE (2010), mas somente àqueles que aderiram ao Pacto dando

suporte às etapas iniciais da educação básica através de ações articuladas com as redes municipais, com diagnóstico do nível da educação em cada município, oferecendo suporte pedagógico e de gestão (assessoria e material de apoio), reconhecimento e premiação dos casos de sucesso, com a criação do Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS) Educacional, vinculando parte do repasse do ICMS ao desempenho do município em educação (GOIÁS, 2011, p.38).

A utilização da chamada meritocracia no campo da educação já é fato consumado. A aplicação dos preceitos meritocráticos ao conjunto dos professores reafirma a contradição subjacente ao título do documento e o termo pacto, nele utilizado. Os critérios meritocráticos aplicados aos professores representam a instituição do espírito competitivo em lugar da colaboração, sentimento que deveria nortear as escolas, dando sentido literal ao termo em questão. Ao restringir o *bônus* a uma pequena parcela de professores, em decorrência da assiduidade, ou qualquer outro critério, a escola se transforma em uma arena de lutas individuais, onde cada professor deve buscar a melhoria do próprio salário. Essa política destrói a solidariedade construída em um cotidiano de relações pessoais harmônico, no qual todos experimentam as mesmas dificuldades.

Supor que há coletividade em um ambiente de disputas é um equívoco que pode levar o sistema educacional goiano à ruína generalizada. As análises sobre a metodologia da meritocracia sugere a instituição do individualismo quando define o *bônus* por desempenho dos servidores como “um programa de reconhecimento dos profissionais da educação por mérito, criando um ciclo virtuoso de busca pelo bom desempenho” (GOIÁS, 2011, p. 31).

Ademais, há o sentido que se dá a esse desempenho. Na perspectiva dessa reforma educacional, o que se pôde perceber até agora, foi uma referência numérica aos resultados justificando necessidades e objetivos limitados à permanência dos alunos na escola e ao

número de alunos aprovados ao final do ano letivo. Portanto, subentende-se o desempenho do professor a partir dos resultados quantitativos, transformados em qualidade.

Freitas (2012) aponta outros perigos da meritocracia na educação. Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas,

são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2012. p. 386).

A meritocracia aplicada à educação revela o quão excludente pode ser essa política. No PE-5, percebe-se essa exclusão na definição de escolas modelos que podem ser reconhecidas nos CPMGs, por exemplo, pela especificidade de tratamento dispensado a estes em relação às unidades regulares do Estado. Nesse sentido, há a garantia de investimentos para os CPMGs, que apresentam resultados considerados positivos de um lado e, por outro, as escolas regulares convivem com a realidade da contenção de gastos, em função de uma suposta ineficiência. Os CPMGs são assistidos pelo Pacto, por meio do Programa Edificar, iniciativa que visa

garantir condições adequadas de aprendizagem em todas as escolas da rede com simplificação do processo de **manutenção** de pequenos reparos nas escolas com atendimento imediato através de ata de registro de preço. **Foco pedagógico** nas escolas com atribuições claras de processos e atribuições na estrutura – manual de referência aprimorado a cada ano (GOIÁS, 2011, p. 36, grifos do original)

A atuação da Polícia Militar na educação é vista pelo Estado como ponto positivo da reforma educacional, pela execução das atividades sem o questionamento das finalidades e pela boa gestão dos recursos a ela disponibilizados, fato que se confirma na entrevista ao Jornal Opção concedida pelo Secretário da Educação, Thiago Peixoto da Silveira, em setembro de 2011, o qual foi arguido sobre o diferencial dos CPMGs, cuja resposta apontada foi o método de gestão como diferencial, afirmando que

eles sabem o que tem de ser feito e cumprem. No nosso plano não tem nenhuma ação que seja reinvenção da roda, são ações já testadas em diversos lugares do País e do mundo e que deram resultado. As escolas militares conseguem fazer isso, eles têm bom método de qualidade e conseguem bons resultados. Quando se tem liderança e gestão diferenciada se consegue avançar. O professor que está na escola militar é o mesmo das outras escolas, com a mesma formação, ninguém escolhe o

professor de lá e tem o método de disciplina que eu não acho nada demais (SILVEIRA, 2011, s/p).

A reforma educacional de Goiás, quando analisada e contextualizada no processo de globalização, permite a percepção de que há um alinhamento com a onda de privatizações ocorrida na América Latina, a partir das orientações do Consenso de Washington. Nesse sentido, observa-se também, que o modelo de formação proposto pelo Pacto é um atendimento, por parte do Estado, à necessidade de consolidar a aceitação da globalização como fábula, definição dada por Santos (2006), que mascara a perversidade do capitalismo diante da população desassistida socialmente. Nesse modelo de globalização como fábula, a formação política do indivíduo é subjugada pela necessidade do capital em formar força de trabalho. Os males provocados pela exploração são anestesiados, no indivíduo, por medidas que o convencem ser o mal necessário e, portanto, perpetua-se a dependência do sujeito social ao capital e a sua submissão ao jugo deste.

A análise documental do Pacto, aqui apresentada, permite a compreensão de que as ações do Estado se configuram de maneira ineficaz, porque representam medidas de caráter neoliberal, pautadas nos preceitos econômicos do livre mercado e do Estado mínimo, defendidos pelos organismos financeiros internacionais. Portanto, a instituição de uma política educacional voltada para a promoção de resultados quantitativos, desvela a intenção de atrelar a qualidade na educação à eficiência econômica das empresas de capital privado.

O projeto da reforma educacional de Goiás, denominado Pacto pela Educação, se estrutura em diretrizes pré-estabelecidas, que desviam o foco da ação do campo educacional para o campo econômico, baseando-se na otimização dos gastos e na excelência do gerenciamento com forte apelo à meritocracia, que não produz outra coisa senão o individualismo e as disputas entre pares no ambiente escolar.

CAPÍTULO III – O SIGNIFICADO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA SOB A GESTÃO DOS MILITARES

3.1 Origem e finalidade dos colégios militares

Neste capítulo, discute-se o fenômeno dos CPMGs, a partir da abordagem sobre essa temática nas produções científicas, a exemplo de Oliveira (2016) e Santos (2016), os quais elencam conceitos das bases pedagógicas, metodológicas, epistemológicas e filosóficas da educação oferecida por essas instituições. No entanto, a discussão sobre a matriz institucional dos CPMGs não assume o grau de profundidade que o tema requer, mantendo-se na superficialidade, pois equivocadamente atribui-se à própria Polícia Militar a iniciativa e, portanto, a formulação das bases teóricas que sustentam a criação dessas instituições. O que Oliveira (2016) e Santos (2016) identificam como proximidade entre os Colégios Militares do Exército (CMExs) e os CPMGs, portanto, define-se neste estudo como uma derivação baseada nos princípios hierárquicos das organizações militares. Oliveira (2016) caracteriza essa proximidade explicando que

os CPMGs são estruturas de ensino distintas das demais escolas públicas. Isso porque, além da contribuição “voluntária” e do “sistema de seleção”, eles seguem o modelo militar e suas práticas pedagógicas têm como matriz os princípios de hierarquia e disciplina. Essas características os aproximam do colégio militar (CM) do Exército Brasileiro. Há diversas semelhanças entre os dois tipos de colégios: o “uso da farda”; a composição em fileiras em vários momentos (diariamente ao entrar nas salas, para prestar honras aos símbolos patrióticos); a formação de tropas escolares; “a continência” às autoridades e cargos superiores; as patentes que dividem os alunos [...] Entretanto, a semelhança entre os CPMG e os CM vai muito além do que salta aos olhos. Existe uma matriz comum que forma a base de seus sistemas de ensino: é a predominância da hierarquia e da disciplina seguindo os princípios, as normas e as regras do Exército. Podemos observá-lo na proposta pedagógica apresentada pelo CM (OLIVEIRA, 2016, p. 46, grifo nosso).

Com o objetivo de evidenciar o elo existente entre o CPMG e o modelo do CMEx, busca-se estabelecer aqui o rompimento das fronteiras estaduais para encontrar, no âmbito nacional, a gênese dos CPMGs, cujo modelo de ensino constitui-se em fonte de inquietações dos intelectuais, profissionais da educação e parte das famílias goianas, que se opõem a este modelo de ensino no Estado de Goiás.

O projeto da criação dos colégios militares remete ao período do Brasil Império, contextualizado no conflito ocorrido na região da tríplice fronteira sul-americana (Argentina,

Brasil e Paraguai). O estopim da Guerra do Paraguai (1864-1870) é definido pela invasão da província brasileira de Mato Grosso e da província argentina de Corrientes pelo ditador paraguaio, Francisco Solano Lopes. Fato que uniu Argentina, Brasil e Uruguai (Tríplice Aliança) na oposição ao Paraguai.

De acordo com o histórico dos CMExs, disponível na página eletrônica da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), a ideia inicial de criação dos colégios militares surge quando o Marechal Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, assume o comando do Exército no conflito entre o Brasil e o Paraguai e percebe uma baixa no moral da tropa¹⁵. Prevalencia naquele período um quadro de desânimo, que refletia negativamente no desempenho dos militares envolvidos no combate e isso levou Duque de Caxias a investigar as causas do problema. O resultado da sondagem feita junto aos soldados evidenciou que as causas do desânimo não residia na violência dos combates diários e, tão pouco, na visão trágica dos corpos espalhados nos campos de batalha ou a eminência da morte, mas na incerteza do futuro das famílias no caso de suas mortes pelo combate armado.

Quando o Conde D'Eu assume o comando do Exército na Guerra do Paraguai, Caxias se retira do comando do Exército e se elege senador do Império em 1853 e apresenta seu projeto de criação do Colégio Militar na Corte, porém não recebe o apoio necessário e o projeto não é aprovado. Em 1862, Caxias pleiteia novamente a criação de uma escola, que amparasse os filhos dos militares e novamente, por falta de apoio político, a ideia foi rejeitada (DEPA, 2001).

Somente no final do Império é que o Conselheiro Tomás Coelho, ex-ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, consegue aprovar o projeto de criação do Imperial Colégio Militar no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 10.202, de 09 de março de 1889. É importante ressaltar que nesse primeiro momento da história dos Colégios Militares, percebe-se nos documentos do DEPA (2001), propostas educacionais nos moldes das escolas regulares, diferenciando-se destas apenas no direcionamento de sua oferta, que assume caráter assistencial no amparo das famílias dos militares.

O processo de expansão dos CMExs demonstrava, até o ano de 1912, uma ascendência e contava com quatro unidades, porém, no ano 1925 esse número foi reduzido primeiramente para três, com a desativação da unidade de Minas Gerais e, posteriormente, em 1938, para uma unidade, com o fechamento das unidades do Ceará e do Rio Grande do Sul,

¹⁵ De acordo com o manual do policial militar, o termo “tropa” refere-se ao contingente de uma força militar.

permanecendo em atividade apenas a unidade do Rio de Janeiro. Esse quadro permaneceu imutável até o ano de 1949, quando se dá a criação da Escola Superior de Guerra com novos paradigmas e outros objetivos para o ensino nos CMExs (DEPA, 2001).

Na primeira metade do século XX, o mundo se viu diante de uma nova realidade com o início da Guerra Fria. A nova Ordem Mundial bipolar desperta nos militares brasileiros a crença de que, com vontade política e um método próprio de planejamento, o Brasil poderia atingir o *status* de grande potência¹⁶ no cenário mundial. Nesse sentido, em 20 de agosto de 1949 é criada a Escola Superior de Guerra (ESG), pela Lei nº 785/49, com a proposta de defender e desenvolver o Brasil. Essa proposta foi importada do *National War College* dos Estados Unidos, do qual o Brasil recebe ajuda na elaboração do projeto de criação com a participação dos militares estadunidenses (ESG, 2014).

A ESG apresenta, em sua página eletrônica, as bases ideológicas voltadas para a formação e a pesquisa na arte da guerra, derivando daí os paradigmas epistemológicos para a educação nas unidades militares do Exército. Estes paradigmas propõem a integração de todos os níveis de ensino para o desenvolvimento do projeto central, que é a inserção do Brasil no *rol* das grandes potências mundiais.

A institucionalização da ESG resultou na adoção da defesa¹⁷ como objetivo principal para a educação nos CMExs em substituição ao caráter assistencialista, que deu origem aos colégios militares. Necessariamente, isso significa que os preceitos sociais presentes na origem dos colégios militares e sua proposta de formação mais ampla do sujeito assume características de preparação do efetivo militar, com ênfase na defesa e na expectativa do combate.

3.2 A Polícia Militar e a educação em Goiás

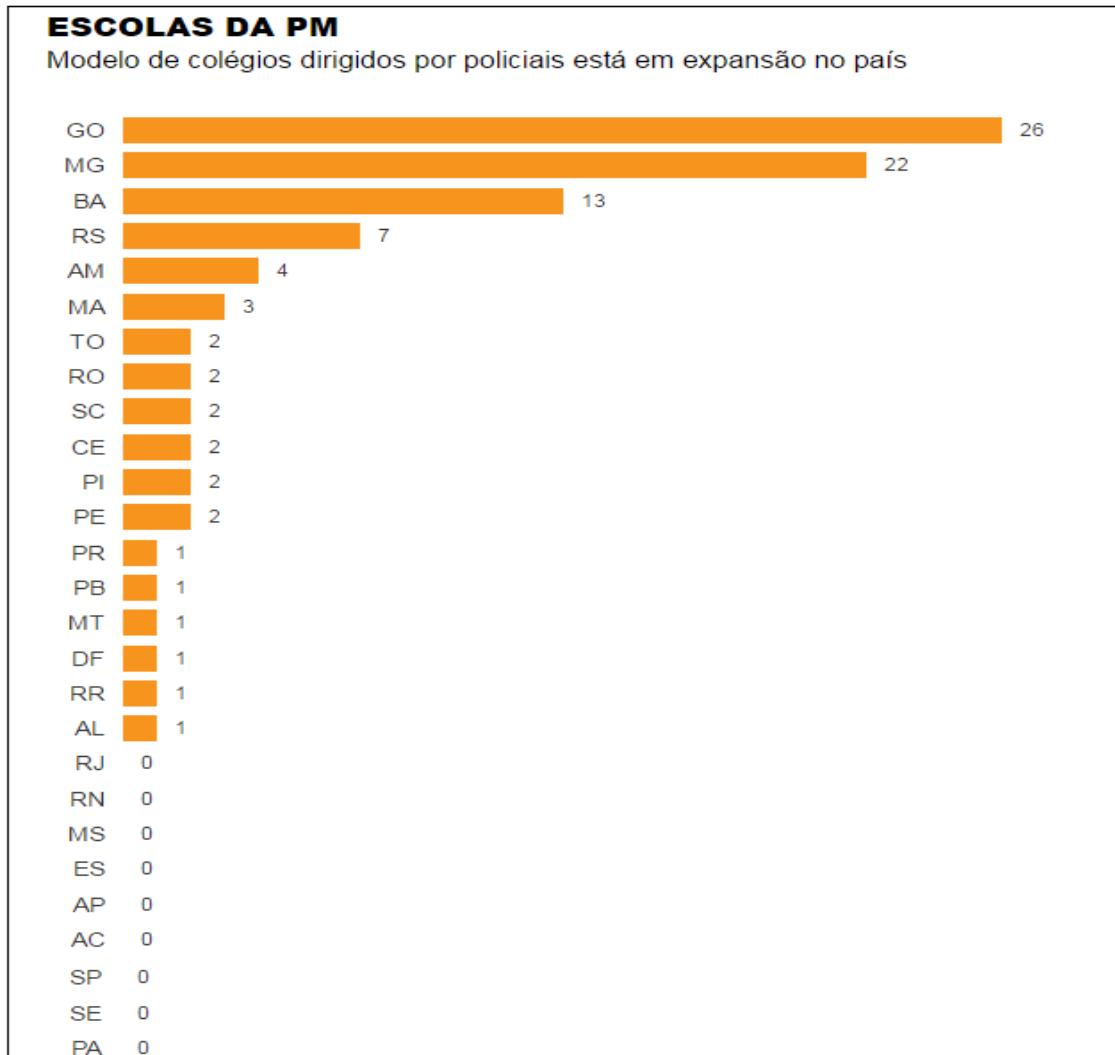
A militarização das escolas públicas brasileiras já é uma realidade no cotidiano da educação. De acordo com o levantamento da Folha de São Paulo, realizado junto às secretarias estaduais de educação, em agosto de 2015, o número de escolas sob a gestão da Polícia Militar no Brasil chega a 93 unidades, distribuídas em 18 estados, com perspectivas de

¹⁶ De acordo com Fernandes (2016), no período da Guerra Fria, a classificação de um país como uma grande potência se dava pelo seu poder bélico e capacidade de combate, aliado ao poder econômico.

¹⁷ Na concepção militar, admite-se que a defesa está intrinsecamente ligada ao combate armado e/ou ao seu poder (ESG, 2014).

alcançar a marca de 109 unidades até o final do ano. Destacam-se nesse cenário os Estados de Goiás, de Minas Gerais e da Bahia, que juntos representam 65,59% das escolas militarizadas. O *ranking* é liderado pelo Estado de Goiás, que sai na frente com 26 escolas, como demonstra o gráfico do quadro 07, abaixo.

Quadro 07: A distribuição dos Colégios da Polícia Militar no Brasil



Fonte: Secretarias Estaduais de Educação

Acervo: Folha de São Paulo (2015).

Essa expansão dos colégios da Polícia Militar, no Brasil, segue um cronograma que indica o alinhamento desse processo com as políticas de reforma do Estado desencadeadas a partir do final da década de 1990, período que circunscreve a invasão das políticas neoliberais no campo da educação.

Na observação do período em que ocorre a expansão dos colégios militares, percebe-se que esta se dá no mesmo espaço de tempo em que as medidas para a reforma do Estado foram implementadas, compreendendo o intervalo temporal entre a década de 1990 e o ano de 2012. Nesse período, são implantadas as medidas para a reforma educacional da União, como a instituição das OSs (1998), pela Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998) e as orientações do programa Compromisso Todos Pela Educação, especificadas no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). A partir desse amparo estabelecido em lei, os entes federados do Brasil se veem seguros para transferir a gestão das escolas públicas para as suas respectivas polícias militares e, no caso específico do Estado de Goiás, a instituição de escolas modelos, que justificam a proposta de terceirização que rompe com a gratuidade e a democracia, características inerentes ao ensino público em todo o país.

A história da educação do Estado de Goiás, na segunda metade da década de 1970, descreve a primeira intervenção militar amparada na Lei nº 8.125/76 (GOIÁS, 1976), sancionada pelo então governador Irapuan Costa Júnior, marcando o início da investida dos militares no sistema educacional goiano. A criação de uma unidade educacional sob os paradigmas teórico-metodológicos referenciados na ideologia da defesa, tal qual a proposta da ESG, é concebida para a formação e aperfeiçoamento dos policiais militares (praças e oficiais) do Estado de Goiás. No entanto, esse projeto não encontra respaldo nas políticas educacionais e entra em estado de latência, no qual permanece até o final da década de 1990, quando se reconfigura e ganha força em decorrência das perspectivas neoliberais dos governos desse período, como descrito no histórico dos CPMGs.

O Colégio da Polícia Militar foi criado pela Lei nº 8.125 de 18 de julho de 1976 em seu Art. 23, mas só se concretiza a partir do dia 27 de julho de 1998. As instalações da Academia de Polícia Militar no Setor Sul em Goiânia foram escolhidas, provisoriamente, para sediar a então primeira unidade do Colégio da Polícia Militar, que foi ativado pela Portaria nº 0604/98 IPM-GAB, de 19 de novembro de 1998, dando início à estrutura de funcionamento a partir de janeiro de 1999, passando então a denominar-se Colégio da Polícia Militar de Goiás – Coronel PM Cícero Bueno Brandão, funcionando de 6º a 9º ano do Ensino fundamental no turno vespertino e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio no turno matutino e noturno. O Colégio da Polícia Militar de Goiás foi devidamente instalado nas dependências da Academia de Polícia Militar, sendo o dia 30 de novembro de 1998 a data oficial de sua instalação e posse do Comandante e Diretor, marcando o início de uma nova era para a Polícia Militar de Goiás e para a educação goiana (GOIÁS, 2005).

No ano de 1999, o então governador do Estado Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1999-2002), assina a autorização de funcionamento do Colégio da Polícia Militar de

Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis, (CPMG-PMVR), o qual inicia suas atividades nas instalações do Colégio Polivalente Modelo Vasco dos Reis, na capital, com 440 alunos. Este fato determina o ressurgimento do projeto militar, em latência nas décadas de 1970 e 1980, que ganha corpo e apoio político para uma segunda investida sobre o cenário educacional, agora com o objetivo não de formar e aperfeiçoar seus militares, mas de intervir na educação pública estadual, oferecendo a educação básica aos filhos de militares e à comunidade civil.

Os motivos dos militares de hoje, ainda que parcialmente, coincidem com aqueles que levaram Duque de Caxias a propor a criação do Colégio Militar no Brasil Império. Ou seja, a necessidade de promover educação pública e gratuita aos filhos dos militares como incentivo para que estes desempenhassem suas funções a contento. Essa forma de agir da burocracia foi analisada por Weber (1980), o qual defende que prevalece no corpo burocrático uma tendência a autopromover seus interesses, apontando para sua estruturação na forma de castas. Desse modo, o Estado autoriza a ação da Polícia Militar, no campo da educação, que por sua vez atua de maneira excludente na condução da máquina pública.

Assim, a expansão dos CPMGs ocorre por meio de um processo gradativo com etapas bem definidas e bem orquestradas, podendo ser confirmado na autorização de funcionamento da segunda unidade, o Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos (CPMG-HCR), no ano de 2000, sediado nas instalações do Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, também na capital, com 1700 alunos.

A terceira fase da militarização das escolas públicas do Estado de Goiás desenvolve-se no terceiro mandato do governador Marconi Perillo (2011-2014), que institui o Pacto Pela Educação do Estado de Goiás com forte apelo aos aspectos considerados positivos dos colégios militares, que se expressam justamente nos resultados do Ideb e que, em última instância, segundo análises do próprio governo, justificam a intensificação da intervenção militar na educação goiana. Além disso, tal ação conta com apoio de aliados políticos e principalmente da mídia, que declara seu apoio afirmando que

há uma guerra pouco silenciosa por vagas nas escolas ditas militares. Não só os prefeitos cobram que o governador Marconi Perillo implante escolas militares nos municípios que administram. Há uma “grita” generalizada. Por isso o governo vai instalar mais 19 escolas militares em Goiânia, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo. É a sociedade civil que está atropelando os políticos – como Luís Cesar Bueno e José Nelto, que por certo nunca visitaram uma dessas unidades de ensino – e, mais do que pedindo, exigindo escolas militares em seus municípios (TEÓFILO, 2015, grifo do original).

De modo que esse processo de militarização das escolas públicas no Estado de Goiás encontra-se em um estágio avançado. Em junho de 2015, houve aumento no número de CPMGs passando de 18 para 26 unidades, tornando-se a unidade da federação com o maior número de escolas públicas sob o comando da Polícia Militar. A expectativa é que esse número possa chegar a 50 unidades nos próximos anos. Esta informação, divulgada na página eletrônica da Polícia Militar de Goiás (PMGO), no início do ano de 2017, enfatiza que já existem 28 unidades escolares sob a gestão dos militares, com sinalização positiva do Governo do Estado para a expansão.

Para evitar críticas e manter o apoio popular e midiático, os Colégios Militares se preocupam com a aparência democrática de suas escolas, ou melhor, buscam por meio do discurso enfatizar o caráter livre e humano que caracterizam o ensino nestas instituições. O Regimento Interno dos Colégios Militares, no Art. 4º, § 2º item III, ressalta a formação humanística, ao propor que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Todavia, tal proposta se contradiz com a proibição das discussões políticas no interior dos CPMGs, ato este que é considerado “proselitismo político-partidário”, com sanção prevista no Art. 122, item II do Regimento Interno dos CPMGs. Sobre o caráter autoritário e arbitrário dessa norma encontrada nos Regimentos Internos dos CPMGs, Pinheiro e Lucena (2014) afirmam que

o esvaziamento do sentido propriamente político dos CPMGs é indispensável para que se possa racionalizar tanto a tarefa do professor quanto a ação do aluno. Com o professor procura-se adaptar seu ofício às exigências do modelo de profissionalização moderno, submetê-lo às injunções capitalistas, inclusive, àquela que propõe a necessidade de segmentação do mercado em perfis de consumidores diferenciados (PINHEIRO; LUCENA, 2014, p. 553).

Portanto, a educação nessas instituições alicerçada em princípios operacionais militares apresenta ranços de coerção e autoritarismo que não se alinham com os princípios da formação para a autonomia intelectual. A simples adoção de um controle disciplinar como referência de qualidade no processo educativo, como é percebido no discurso em defesa dos CPMGs, por si só já é uma concepção contraditória, porque esse controle disciplinar explícito no Regimento Interno dos CPMGs não é aquele que estimula a responsabilidade do indivíduo para a organização das atividades a serem desenvolvidas, mas para a subserviência a um

modelo de comportamento que remete à exposição foucaultiana¹⁸ sobre o controle, em sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”.

Nesse sentido, o processo seletivo pelo qual passam os alunos dos CPMGs se apresenta como uma forma de padronização do corpo discente adequado ao modelo de educação proposto por estas instituições. Tal processo seletivo não se restringe ao ingresso nessas unidades, ele está presente em toda a vida escolar do aluno e isso significa que a qualquer momento o aluno pode ser convidado a se retirar da escola por não se adequar aos padrões da instituição.

Essa prática, comum nos CPMGs, leva à reflexão sobre a distância entre a lei e as práticas desenvolvidas pelo próprio Estado, confirmando a tese de que a igualdade no capitalismo é apenas formal. Nesse sentido, observa-se a existência formal da igualdade no Brasil referente ao direito à educação, constitucionalmente garantido pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Art. 5º, no qual

o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

No entanto, tal direito é suprimido quando se estipula cobrança de taxas e mensalidades nas escolas públicas. No contexto do direito à educação, verifica-se no documento “Pacto pela Educação”, no seu Pilar Estratégico de número 05, referência a uma profunda reforma na infraestrutura e na gestão das escolas públicas, o que indica a adoção dos CPMGs como referência para as escolas públicas do Estado.

A partir de 2011, ano em que o referido Pacto foi divulgado nos meios de comunicação, apenas as escolas sob a gestão dos militares passaram por profundas reformas na infraestrutura, as demais continuam sofrendo com problemas estruturais em seus prédios que, necessariamente, refletem no trabalho do gestor e dos professores. Portanto, o direito à educação pública, no Estado de Goiás, tende a ser condicionado às características sociais, culturais e econômicas das famílias das crianças e dos adolescentes.

¹⁸ Michel Foucault expõe sobre a disciplina como recurso para o bom adestramento e estabelece a vigilância hierárquica, bem como, a normalização das sanções como mecanismos para a obtenção dos corpos dóceis. Segundo o autor, o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo dos olhos, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeito de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Além disso, qualidade da educação não pode ser relacionada à infraestrutura e aos resultados em testes padronizados apenas, há que se ultrapassar os limites dessas demandas. É preciso refletir sobre o que é a formação, para quem e, sobretudo, quem se pretende formar. O padrão de qualidade atribuído aos CPMGs revela a adoção dos aspectos quantitativos como único referencial de qualidade. O *ranking* do Ideb torna-se o objetivo central das políticas educacionais e o Estado investe no modelo de gestão escolar da Polícia Militar, estipulando o desempenho dos CPMGs como meta para a educação básica. Apesar do tratamento diferenciado dispensado às escolas militares no aspecto financeiro e estrutural, as escolas públicas não militares se veem obrigadas a alcançar desempenho similar ou próximo, sob o risco de serem consideradas ineficientes. Diante das dificuldades reais porque passam essas escolas, tais metas se tornam a sustentação do argumento, que justifica a necessidade de mudança na gestão das unidades escolares geridas pelos docentes.

O processo de militarização avança sobre a educação e se apresenta como modelo de gestão escolar que supostamente funciona. Os resultados dos CPMGs no Ideb são elencados nas afirmações de que a terceirização, que em sua essência não passa de privatização dissimulada, é necessária às melhorias. Ao eleger esse formato de educação como ícone de qualidade, mesmo sendo ele extremamente excludente, torna-se evidente os objetivos da reforma educacional goiana no sentido da promoção da mercantilização do ensino público, por meio da parceria com a iniciativa privada.

3.3 O Regimento Interno dos CPMGs e o controle da comunidade escolar

O Regimento Interno dos CPMGs basicamente reproduz as concepções do Regulamento Disciplinar da Polícia Militar de Goiás (RDPM-GO). Os gestores dos colégios militares se limitaram a apresentar uma versão adaptada do regimento militar às instituições de ensino. Desse modo, os CPMGs, embora se constituam como escolas públicas de educação básica, são regidos por princípios operacionais militares, cujas prerrogativas são usadas para submeter crianças e adolescentes, que não são militares e tampouco escolheram ingressar na carreira militar, à disciplina militar, isso porque parte do contingente que ingressa nos colégios militares sequer possui idade para fazer tal escolha. No entanto, essa adaptação é prevista no próprio RDPM-GO, no Capítulo I, art. 2º. Item I, quando trata da institucionalização das Organizações Policiais Militares (OPMs) e coloca estas sob o crivo do referido regulamento declarando que

todas as organizações militares, corpo de tropa, repartição, estabelecimentos ou qualquer outra unidade administrativa, tais como: Quartel da Ajudância-Geral, Comandos de Policiamento, Diretorias, Estabelecimentos de Ensino, Unidades Operacionais e outras, serão denominadas de “OPM” (GOIÁS, 1996, grifo do original).

Todo organismo militar é dotado de uma peculiaridade própria, que não é encontrada em nenhum outro exemplo de organização. De acordo com Vieira (1985), o fator hierárquico, que rege as instituições militares, estabelece uma cadeia de comando harmônica. A funcionalidade do fator hierárquico é assegurada pelo RDPM-GO, no seu Art. 6º, § 1º, Item III, que determina a “obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos”, não permite questionamentos, quaisquer que sejam, sobre as ordens emanadas – origem do jargão militar “ordens superiores não se discute, cumpre-se”! – estabelecendo uma sincronia entre o planejamento e a execução das operações militares.

A hierarquia militar, portanto, é o elo entre os paradigmas educacionais difundidos pela ESG e a metodologia de ensino encontrada nos CPMGs, uma vez que o quadro de oficiais da Polícia Militar de Goiás é composto por indivíduos formados na Academia da Polícia Militar, que segue as diretrizes educacionais estabelecidas pela ESG. A base dessa afirmação encontra-se na Constituição Federal, no Título V, Capítulo III, Artigo 144, Item IV, § 6º, a qual define que “as polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1988).

A gestão da escola pública em uma perspectiva militar significa a aplicação dos preceitos hierárquicos em todas as dimensões dessa escola, ou seja, a verticalização das relações humanas no espaço escolar. Apesar de o documento Pacto pela Educação apresentar no discurso intenções de promover a formação pautada na gestão democrática das escolas, a estrutura administrativa dos CPMGs (utilizados como parâmetros de escola de qualidade) apresenta uma hierarquização dos cargos reforçando a contradição entre o discurso e o que se pretende implantar com a reforma.

O comportamento contraditório do Estado em relação aos preceitos democráticos contidos no documento do Pacto é evidenciado na observação da estrutura dos cargos nos CPMGs, descrita no Regimento Interno, Título III, Art.7º, no qual há uma nítida divisão entre quem planeja e quem executa as atividades.

Cargos ocupados por militares

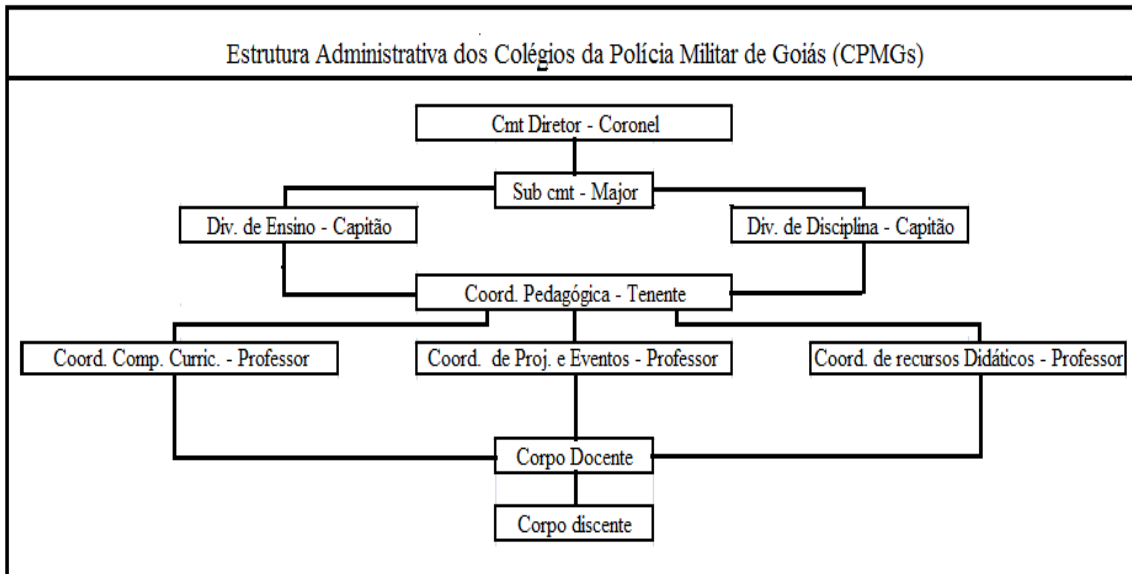
- I – Comando e Direção;
- II – Subcomando;
- III – Divisão Disciplinar do Corpo Discente.
- IV – Divisão de Ensino;
- V – Seção de Coordenação Pedagógica;

Cargos ocupados por docentes da Seduce

- I – Subseção de Coordenação de Componente Curricular;
 - II – Subseção de Projetos e Eventos;
 - III – Laboratório de Ciências da Natureza;
 - IV – Laboratório de Informática;
 - V – Laboratório de Matemática e Física;
 - VI – Laboratório de Línguas;
 - VII – Seção de Recursos Didáticos;
 - VIII – Seção da Biblioteca Escolar;
- Instâncias presididas por militares

- I - Conselho Disciplinar;
- II - Conselho de Classe;
- III - Conselho Escolar;

Com base na distribuição dos cargos estabelecida pelo Regimento Interno dos CPMGs foi possível montar o organograma, que demonstra a incompatibilidade entre o discurso de uma gestão democrática e a cadeia hierárquica das Organizações Militares.

Quadro 08: A estrutura da hierarquia nos CPMGs.

Fonte: Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar (2015).

O manual do policial militar organizado pelo Tenente Coronel da Polícia Militar de Goiás, José Jorge Vieira (1985), define que a cadeia de comando, nas unidades operacionais, deve obedecer a uma rígida hierarquia para garantir o alcance dos objetivos das atividades. Segundo o autor, a hierarquia é o fio condutor das ações militares, que são compartimentadas em três categorias estruturais: a administração, responsável pela logística; o operacional, encarregado da execução das atividades policiais militares; e o comando, responsável pelo planejamento e a coordenação das atividades militares. Este último, também denominado Estado Maior na Polícia Militar, é composto somente pelos oficiais do escalão superior¹⁹ (coronéis, tenente coronéis e majores) e, como o próprio nome revela, o responsável pelas decisões que deverão ser acatadas sem questionamentos.

Com base na hierarquia militar, os CPMGs são geridos com a rigidez que esta exige e, como foi demonstrado no organograma acima, percebe-se que, no chamado Estado Maior dos CPMGs, nenhum cargo é ocupado por professores da Seduce, cabendo a estes as funções subalternas no interior da escola, subordinadas a um oficial da Polícia Militar, observando que

¹⁹ De acordo com o Regimento Disciplinar da Polícia Militar do Estado de Goiás, o quadro de oficiais engloba, na ordem crescente, as patentes de Aspirante Oficial, Segundo Tenente, Primeiro Tenente, Capitão, Major, Tenente Coronel e Coronel. Destaca-se ainda que, as patentes iniciais do quadro de oficiais são denominadas subalternas (Aspirante, Segundo Tenente, Primeiro Tenente), a patente intermediária (Capitão) e as últimas, denominadas Escalão Superior (Major, Tenente Coronel e Coronel), sendo o terceiro grupo de oficiais a base da composição do Estado Maior das Organizações Policiais Militares (VIEIRA, 1985, p. 388-390).

“a hierarquia militar é a ordenação da autoridade em níveis distintos, dentro da estrutura militar, por postos e graduações” (GOIÁS, 1996, Art. 5º).

A experiência do sistema educacional brasileiro sob o comando dos militares, vivenciada no período do Regime Militar (1964-1985), aprofunda o caráter tecnicista das políticas educacionais da época. Esse caráter tecnicista, evidentemente, não se rompe com o chamado processo de redemocratização, uma vez que tal caráter faz parte do próprio modo de produção capitalista. Nesse sistema se valoriza o dinheiro, a técnica em detrimento do humano, mas existem períodos em que as lutas por uma educação voltada para a formação do sujeito autônomo ganham espaço, e existem momentos em que a proposta tecnicista avança sem precedentes. É o caso, por exemplo, da reforma educacional formulada pelo governo do Estado de Goiás, em 2011, cujos pressupostos têm por base uma concepção de educação que prioriza os dados estatísticos, ou melhor, os resultados quantitativos voltados exclusivamente para a formação da força de trabalho constituindo, dessa forma, uma espécie de fundamentalismo de mercado.

A necessidade de otimizar o processo educativo, reside na reconfiguração pela qual passa o modo de produção capitalista, iniciada na década de 1980, que expressa um novo regime de acumulação. A educação, como está sendo gestada no estado de Goiás, atende às novas necessidades do capitalismo, quando busca a formação do sujeito orientada para a atuação no mercado do trabalho flexibilizado, com novas regras para a relação do trabalho. Viana (2009) aponta essa nova relação do trabalho, no modo de produção capitalista contemporâneo, como

a ação do neoliberalismo que surge para atender as novas necessidades do capitalismo. Com a queda da taxa de lucro médio, era necessário aumentar a extração de mais-valor. Isso só poderia ocorrer aumentando-se a extração de mais-valor em escala nacional e internacional. O que significa aumentar a exploração em geral. Desta forma, o Estado neoliberal tem o papel fundamental de criar as condições institucionais para o aumento da acumulação capitalista, que o liga intimamente com a chamada reestruturação produtiva e com o neoimperialismo (VIANA, 2009, p. 85).

Nesse sentido, compreende-se que a reforma educacional de Goiás apresenta a racionalidade tecnicista, necessária à realidade neoliberal, como via para a promoção do desenvolvimento educacional do Estado. Porém, quando essa política educacional do Estado é analisada a partir do caráter universal, historicamente construído, percebe-se que as propostas de reforma, bem como as intervenções do Estado, se contrapõem às reais necessidades de

formação para a autonomia do sujeito. É, portanto, nesse contexto, que se impõe à escola pública um esvaziamento de sua dimensão social, limitando sua atuação aos interesses e necessidades do mercado de trabalho.

3.4 A construção dos índices de qualidade nos CPMGs

O sistema de avaliação que monitora a educação brasileira adota o método quantitativo para medir a qualidade do ensino. Isso significa que as informações levantadas, sobre a educação, são transformadas em fatores numéricos, que servem de base para as interpretações que orientam as políticas educacionais nos três níveis da administração pública (nacional, estadual e municipal). Trata-se de uma quantificação que reduz a qualidade do ensino à produção de resultados quantitativos.

Para que haja uma compreensão da ineficiência das políticas educacionais regidas por esse sistema de avaliação da qualidade do ensino, faz-se necessário estabelecer, *a priori*, o conceito de qualidade usado nesta pesquisa, em contraposição à qualidade na qual o Estado se apoia para promover o desenvolvimento do seu sistema educacional.

O conceito de qualidade a que se refere o Estado é questionado a partir da perspectiva de qualidade encontrada em Coelho (1994). O autor reconhece tratar-se de um conceito bastante impreciso e, geralmente, assumido como tranquilo por muitos dos que se propõem a discutir o ensino no Brasil. Ele questiona em que consiste a qualidade do ensino e quais os elementos que a determinam e, se estes constituem ou destroem a educação no seu sentido da formação plena do homem.

Para Coelho (1994), a educação não deve assumir a função formal, burocrática e ritualista e, tampouco, o professor se restringir ao cumprimento das horas atividades exigidas pela instituição. O autor exemplifica essa necessidade, a partir do ensino superior, afirmando que

pensar a sala de aula e sua importância para a formação do aluno é enfrentar teoricamente as questões da universidade, dos projetos, dos currículos, do saber, do ensinar e do aprender. Enquanto instituição essencialmente acadêmica que emerge da vida social concreta, a universidade é espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto das ideias, da interrogação do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesmo e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual (COELHO, 1994, p. 2).

Nessa perspectiva, admite-se a educação superior como objetivo da educação básica e, como tal, o indivíduo deve desenvolver a sua capacidade de análise crítica, evitando que a educação perca seu sentido. Nas reflexões de Coelho (1994), o ensino deve se constituir, de fato, como projeto de formação dos alunos como cidadãos, homens livres e responsáveis e como profissionais capazes de pensar e equacionar os problemas fundamentais em cada área, definindo-lhes as soluções adequadas.

Com isso se supera o currículo “cocha de retalhos” “árvore de natal”, cheio de disciplinas que se amontoam feito quinquilharias num bazar de novidades intelectuais, como se cada um tivesse um sentido em si mesma e pudesse ser colocada ao lado ou sobre a outra. Não se trata, pois, de treinar os alunos para o mercado, de se formar “técnicos” para desembulhar pacotes tecnológicos oriundos dos centros mais avançados, para executar projetos com competência e eficiência. A formação técnica não perde sua importância, mas, rompe com o tecnicismo, deixa de ser exclusiva, assumindo necessariamente uma outra dimensão no processo de formação (COELHO, 1994, p. 3, grifos do original).

Portanto, a qualidade da educação, de acordo com as reflexões desenvolvidas por Coelho (1994), resulta do trabalho de professores e alunos, por meio da rigorosa elaboração teórica que envolve a busca, a dúvida e o questionamento que se cultiva. É o saber vivo, com o qual se confronta e cuja compreensão se persegue. Nesse sentido, o conteúdo deixa de ser um produto acabado, independente do processo de sua produção e transformação, para se fundar em

gênese do real e do próprio saber. A experiência do aluno e seu saber, igualmente, são um ponto de partida a ser pensado, trabalhado teoricamente, superado e não apenas sistematizado, ordenado. Mas, se o trabalho é destruição do velho e produção do novo, então a sala de aula é essa contínua retomada por parte de professores e alunos do não-saber, buscando sua destruição e superação e a concomitante produção do saber. Professores e alunos ao final de um semestre, ano letivo ou curso, serão completamente outros, a não ser que durante esse período não tenham de fato trabalhado, ou seja, se envolvido na destruição do velho (não-saber) e na produção do novo (saber) (COELHO, 1994, p. 4)

O Ideb é um instrumento de avaliação do Sistema Educacional brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2007, elaborado com base nos indicadores educacionais. A base de dados para a construção do Ideb é alimentada pelas informações obtidas por meio das avaliações dos alunos, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil, externas às unidades escolares, juntamente com o levantamento do rendimento educacional das

unidades de ensino público, feito por meio do Censo Escolar. A avaliação dos alunos ocorre de modo intermitente em intervalos de dois anos e o Censo Escolar é realizado anualmente, a partir do ano de 2007. De acordo com o Inep 2017,

o cálculo do Ideb se faz numa escala de zero a dez. Este indicador sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Os dados sobre aprovação escolar são baseados na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos, obtida pelo Censo Escolar. Já as médias de desempenho são obtidas nas avaliações do Inep – o Saeb e a Prova Brasil (INEP, 2017, p. 1).

O *ranking* de avaliação do Ideb se tornou meta da Seduce, nesse sentido, as políticas educacionais do Estado de Goiás são concebidas a partir dos indicadores que compõem esse índice. A compreensão do desempenho dos CPMGs na avaliação do Ideb requer uma análise minuciosa do processo da construção dos resultados para se estabelecer os meandros da qualidade na educação, que fazem dessas unidades escolares o referencial utilizado pela Seduce na formulação da reforma educacional do Estado. De acordo com o Inep (2017), a fórmula geral do Ideb é dada por:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} \times P_{ji} \text{ onde: } 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Em que:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

j = unidade educacional avaliada;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da unidade j , padronizada para um indicador de 0 a 10, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

O indicador do rendimento escolar (P_{ji}) é a base da avaliação do Inep e portanto, se constitui no principal instrumento da manipulação dos resultados do Ideb. O processo de manipulação do Ideb se dá pela prática da transferência dos alunos “indesejáveis”, a exemplo

do que ocorre nos CPMGs. A prática de transferência dos alunos, julgados inaptos pelos CPMGs, interfere diretamente no indicador de rendimento escolar pelo fato de ser este indicador, construído a partir das informações levantadas pelo Censo Escolar referente ao ano letivo em que são aplicadas as avaliações do Saeb e da Prova Brasil.

A composição final da taxa de rendimento escolar ocorre pelo cruzamento das informações, do aluno, coletadas na segunda fase do Censo Escolar, denominada Módulo Situação do aluno, referentes ao rendimento (aprovado/reprovado) e a movimentação (falecido, deixou de frequentar, transferido) e Curso em andamento (sem movimentação), de acordo com a etapa de ensino.

De acordo com o documento do Inep (2017), para o cálculo das taxas de rendimento e do abandono escolar, é considerada a situação final das matrículas do ensino fundamental e médio da modalidade regular, ou seja, apenas as informações, relacionadas no quadro 09 abaixo, são consideradas no cálculo das taxas de rendimento e abandono.

Quadro 09: As referências para a construção do Ideb.

Base de cálculo das taxas de rendimento e abandono escolar do Inep	
Aluno tem frequência e notas satisfatórias	Aprovado
Aluno não tem frequência e/ou notas satisfatórias	Reprovado
Aluno deixou de frequentar as aulas	Abandonou
Aluno faleceu	Falecido

Fonte: Inep/MEC (2017).

Na análise desse processo de produção dos resultados da avaliação do Ideb, referente à frequência dos alunos, observou-se uma questão que se torna relevante para esta discussão. O aluno transferido leva consigo a carga da responsabilidade do seu desempenho da escola de origem para a escola destino, fato que pode ser identificado como mecanismo de terceirização da responsabilidade pelo rendimento escolar do aluno, que deixa de ser da origem e passa a ser do destino. Portanto, quando ocorre a transferência de um aluno cujo desempenho está aquém dos padrões estabelecido pelos CPMGs, seu fraco desempenho deixa de ser da responsabilidade dos colégios militares e passa a ser da escola que o recebeu.

De acordo com o conteúdo do documento do Inep (2017), esse processo pode ser percebido quando se determina que

os alunos transferidos terão a informação de situação final da matrícula declarada na escola da Admissão após o Censo. Por isso, é muito importante admitir todos os alunos que chegaram à escola após a data de referência do Censo para que a matrícula tenha a informação da situação final. Os casos de alunos transferidos e não admitidos após, com informação de rendimento, falecido ou deixou de frequentar são considerados como SIR na escola da matrícula inicial (INEP, 2017, p.2).

Dessa forma, as matrículas consideradas para calcular a média da taxa de rendimento (MTR) são as matrículas iniciais do ensino fundamental e médio da modalidade regular (MI) menos os falecidos (FAL) e as matrículas que foram consideradas como sem informação de rendimento (SIR), dada pela fórmula $\{MTR=MI - FAL - SIR\}$.

Diante dessas informações, compreende-se que o aluno transferido e acolhido por outra unidade educacional passa a ser de responsabilidade da escola que o acolheu. Da mesma forma, aquele aluno transferido que não foi acolhido por nenhuma outra unidade educacional é incluído na categoria de sem informação de rendimento (SIR) e é descartado da base de cálculo, desresponsabilizando a escola que o transferiu. Essa prática fica explícita na observação da fórmula de cálculo das taxas de aprovação, reprovação e abandono, utilizadas na composição do índice do Ideb.

A taxa de aprovação é dada pela expressão: $Tapr = [APR / (APR + REP + ABA)] \times 100$.

Para a taxa de reprovação adota-se a expressão: $Trep = [REP / (APR + REP + ABA)] \times 100$.

A taxa de abandono é resultante da expressão: $Taba = [ABA / (APR + REP + ABA)] \times 100$.

Na análise da fórmula geral que representa as particularidades da construção das notas, na avaliação do Ideb, percebe-se que além do desempenho dos alunos, nas avaliações externas (Saeb e Prova Brasil), que quantificam a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o Censo Escolar é igualmente determinante como indicador de desempenho das unidades escolares. Portanto, adota-se aqui, como facilitador para a compreensão dos argumentos por vir, uma versão simplificada da fórmula geral para o cálculo do Ideb, que permite relacionar o desempenho dos CPMGs ao processo seletivo praticado nestas unidades educacionais presente na vida escolar do aluno desde o ingresso até o final da sua formação na educação básica.

De acordo com a nota técnica do Inep (2017, p.1), “o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar ou, o inverso do tempo médio de conclusão de uma série”, então, ele pode ser interpretado da seguinte maneira: **Ideb = Mp / Tm**, em que

Mp = média padronizada de proficiência na avaliação (Saeb e Prova Brasil).

Tm = tempo médio de conclusão de cada série (inversamente proporcional à taxa de aprovação da unidade escolar).

Ou ainda por: **Ideb = Mp x Tapr**, em que

Mp = média padronizada de proficiência na avaliação (Saeb e Prova Brasil).

Tapr = taxa de aprovação da unidade escola.

Desse modo, diante da hipotética situação de duas unidades escolares distintas, “A” e “B”, com a mesma média padrão (Mp) de seis pontos, porém, o tempo médio de conclusão de cada série (Tm) na escola “A” é de um ano, enquanto que na escola “B”, esse tempo médio salta para dois anos. Na fórmula simplificada, a escola “A” receberá nota seis no Ideb, considerada excelente, enquanto que a escola “B” receberá nota três, considerada insuficiente. Conclui-se, então, que o indicador “tempo médio de conclusão da série” se constitui em um fator significativo para se estabelecer a qualidade da educação numa unidade escolar.

A análise desse sistema de monitoramento da educação pública brasileira revela que a conclusão das séries em um menor espaço de tempo é privilegiada e, por isso, a necessidade de se refletir sobre sua metodologia. Esse sistema de monitoramento, proposto pelas políticas educacionais brasileiras, sugere uma padronização da educação pela técnica, na qual se pretende formar a todos de maneira a otimizar o tempo do aprendizado. Esta otimização do tempo se revela na proposta do Inep, quando afirma que

o Ideb favorece a comparabilidade em diferentes instâncias em relação à média nacional, com a vantagem de equilibrar duas dimensões da educação: aprendizagem e fluxo escolar. Em outras palavras, se um sistema de ensino retiver seus alunos, altera-se o fluxo e, conseqüentemente, o Ideb indicará a necessidade de melhoria. Do mesmo modo, se o sistema aprovar o aluno sem se preocupar com sua aprendizagem, o resultado da avaliação será baixo, prejudicando o indicador e, novamente, apontando a necessidade de melhoria. O Ideb é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É uma ferramenta que permite o acompanhamento das metas de qualidade do Plano Nacional de Educação – PNE para a educação básica. O PNE estabelece, como meta, que em

2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (INEP, 2017, p. 1).

Os CPMGs estabelecem a padronização do corpo discente quando promovem o afastamento dos alunos, que não corresponderam às expectativas de ensino e assim interferem diretamente nos resultados do Ideb, pela produção de uma taxa de aprovação alta e o tempo de conclusão das séries, sempre dentro da média padrão. Por outro lado, as escolas não militarizadas, que estão obrigadas, por força da lei, a garantir o acesso e a permanência de todos que buscam a educação pública, recebem rótulos de ineficientes por acolher a todos, mesmo aqueles que foram considerados “indesejados” nos colégios geridos pelos militares.

3.4.1 Noções de Cidadania e Ordem Unida, diferencial curricular para a qualidade.

Em cerimônia realizada no dia 13 de setembro de 2016, na cidade de Anápolis, a atual titular da pasta da Seduce, Raquel Teixeira, juntamente com o Vice-Governador do Estado, José Eliton, homenageiam o Colégio da Polícia Militar Dr. Cezar Toledo pelo seu desempenho na avaliação do Ideb, com nota 7,2 nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). O comandante da unidade homenageada, Tenente Coronel Edmilson Pereira de Araujo, em entrevista ao jornal Diário de Goiás, afirma que o segredo para o sucesso do CPMG Dr. Cezar Toledo é trabalho e dedicação. Ele declara ainda que

nosso diferencial, além de duas matérias – Noções de Cidadania e Ordem Unida – é trabalhar em equipe. Professores, coordenadores, alunos e pais se unem em um esforço conjunto. Vamos continuar trabalhando nesse sentido para levar o nome da escola e de Goiás como referência em educação (DIÁRIO DE GOIÁS, 2016).

Esse feito do CPMG Dr. Cezar Toledo rendeu inúmeros elogios à PMGO na esfera da administração pública e também na sociedade em geral, com divulgação maciça na mídia. Todavia, a afirmação do comandante da unidade, sobre o diferencial das matérias Noções de Cidadania²⁰ e Ordem Unida, associada aos conteúdos dessas disciplinas, revela o caráter tecnicista empregado na educação a que Freitas (2012) se opõe, e que está presente nos

²⁰ O conceito de cidadania utilizado nos CPMGs é descrito no Manual Básico do Policial Militar como derivação dos conceitos fundamentais de Povo, Nação, Pátria e Estado, com forte apelo à moral, ao civismo e ao patriotismo. É com base nesses conceitos fundamentais que se desenvolve a disciplina Noções de Cidadania no projeto de educação proposto pela Polícia Militar de Goiás (VIEIRA, 1985, p. 25).

CPMGs, sugere a prática de adestramento dos alunos. De acordo com Freitas (2012), o tecnicismo se apresenta, hoje,

sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383, grifos do original).

A oferta da disciplina Noções de Cidadania, nos CPMGs, prevê o desenvolvimento de conteúdos como: conceitos de Estado e democracia, estrutura dos poderes administrativos, os Símbolos Nacionais brasileiros, formação de bons hábitos, desenvolvimento da virtude e da prudência, relações sociais com ênfase na família e na religião, regulação da moral e da boa conduta por meio da interpretação das Constituições Federal e Estadual, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Trânsito, do Código do Consumidor, do código de etiqueta social e do código de boas maneiras.

O Título I, Capítulo II, Art. 4º, § 3º, Item I, do Regimento Interno dos CPMGs dispõe sobre os objetivos da abordagem dos referidos conteúdos, pelos quais se pretende “proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua”. No entanto, Alves e Barbosa (2012) consideram outro viés para esse conceito de cidadania trabalhado nos CPMGs, o qual é enfatizado nos muros da escola, em letras garrafais, onde

lê-se: “Escola de Civismo e Cidadania”. Esse é o pilar de todas as escolas administradas pela Polícia Militar em Goiás. O lema nos lembra um passado não muito distante. Na grade curricular dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMGs) consta a disciplina “Noções de Cidadania”, lecionada pelos militares e cujo objetivo, segundo o projeto político pedagógico dos CPMGs, é ensinar os alunos a “cultuar os vultos históricos”. No regimento interno da instituição inclui-se como finalidade da educação o resgate “ao civismo, ao patriotismo, a urbanidade e a cooperação mútua” [...] a similaridade dos objetivos entre as disciplinas nos traz certo receio. Não que a inclusão da disciplina na grade curricular dessas escolas seja um resquício pernicioso de tudo que a Ditadura Militar representou para os direitos civis e políticos desse país. Na verdade, o grande incômodo, parte do conceito equivocado de cidadania difundido em sala de aula, e isso sim talvez seja uma herança da Ditadura Militar e a instituição, em caráter obrigatório, da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) em todas as escolas, determinada pelo Decreto-Lei nº 869. A disciplina tinha como finalidade desenvolver no educando o “culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”

e preparar o cidadão “para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva” (ALVES; BARBOSA, 2012, grifos do original).

O conceito de Cidadania, com base na experiência educacional do Regime Militar, assim como a abordagem conceitual da disciplina Ordem Unida são emblemáticos para este estudo devido ao significado social, político e cultural da escola pública sob a gestão dos militares. Ao disseminar os preceitos de moral e civismo, presentes nos CPMGs, a mídia enaltece a qualidade do ensino oferecido pelos militares sem esclarecer que esse tipo de educação vem impregnado de ideologia autoritária, presente nas fórmulas e projetos da educação concebida no período da ditadura militar. Segundo Cunha (2014, p. 357), existiram dois vetores na política educacional desse período, “o primeiro, representado pela simbiose Estado-capital e o outro vinculado a ideia de regeneração moral do indivíduo e da sociedade”. Todavia, o relevante aqui é o conceito advindo da Escola Superior de Guerra, o qual atribui à educação, principalmente à educação pública, o papel de regenerar os indivíduos. Para os formuladores dessa concepção de educação, a sociedade teria perdido os valores básicos de sociabilidade, especialmente os valores morais do cristianismo, daí a necessidade de resgatá-los.

O *slogan* “Escola de Civismo e Cidadania”, destacado em letras garrafais nos muros de todos os CPMGs, expressa de maneira ímpar a ideia de educação escolar como instrumento para a regeneração moral, tanto do indivíduo quanto da própria sociedade. Para Cunha (2014), o apelo à ideia de regeneração ou o nascer de novo pode evocar tanto o cristianismo quanto as ideias positivistas de Augusto Comte, que pretendeu criar a Religião da Humanidade e de cuja Igreja foi o supremo sacerdote. A função dirigente que Comte atribuiu aos industriais foi assumida, no Brasil, pelos militares, a partir das três últimas décadas do século XIX. Afinal, o positivismo desempenhou o papel de ideologia orientadora da luta dos militares, principalmente do Exército, pela conquista de uma função dirigente no Estado e na sociedade.

Os militares assumiram a busca pela regeneração moral da sociedade como uma necessidade para o desenvolvimento do país, sem a qual não se poderia projetar o crescimento econômico. De acordo com Cunha (2014), a Educação Moral e Cívica foi instituída em todos os níveis da educação, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas apoiando-se nas tradições nacionais,

a Educação Moral e Cívica teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da “preservação do espírito religioso”, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, “sob a inspiração de Deus”; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômico do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (CUNHA, 2014, p. 369, grifos do original).

Décadas após o fim da ditadura militar, observa-se a retomada dos mesmos valores e ideologias presentes no projeto da reforma educacional do Estado de Goiás. A sintonia dessas políticas com os pressupostos neoliberais, que concebem o sucesso a partir do mérito individual, além de justificar a exclusão social como um mal necessário para o desenvolvimento, permite classificá-las como projeto que visa intensificar a exploração dos trabalhadores. Nesse sentido, observa-se, desde o início da militarização das escolas públicas do Estado de Goiás, que tal processo cumpriu a tarefa de criar o ambiente propício para a transferência da gestão escolar às OSs, seguindo a onda privatista orquestrada pelo Consenso de Washington, a partir da década de 1990.

A disciplina Ordem Unida, citada pelo Tenente Coronel Edmilson Pereira de Araujo, comandante do CPMG Dr. Cezar Toledo, como diferencial para a qualidade do ensino nos CPMGs, deriva do Manual Básico do Policial Militar organizado por Vieira (1985). Nesse manual, a ordem unida é descrita como atividade cotidiana da formação e aperfeiçoamento profissional nas Organizações Policiais Militares representando, portanto, o mecanismo de sustentação e fortalecimento da estrutura hierárquica militar. De acordo com o Manual Básico do Policial Militar, a ordem unida integra o conjunto de instrução de campanha, no contexto da maneabilidade, que prepara o contingente militar para o desempenho das funções. Vieira (1985) define a maneabilidade como

a educação física para o combate. É uma ginástica apropriada, realizada no terreno, visando a preparação para o combate. A maneabilidade revigora a força de vontade, preparando o homem para o sacrifício e testa o sentimento moral de vencer. O PM deve lembrar que os movimentos de maneabilidade não são úteis apenas para o combate em guerra convencional, o PM poderá usá-los no cumprimento rotineiro de sua missão (VIEIRA, 1985, p. 149).

De acordo com Vieira (1985), as atividades relacionadas à ordem unida consistem na execução de movimentos uniformes e em sincronia com a voz de comando²¹, estando a tropa em movimento de marcha ou estacionada. A base desse treinamento é a repetição à exaustão dos movimentos ordenados por uma voz de comando, a fim de se chegar à perfeição harmônica da execução que, quando alcançada, o exercício assume o caráter de manutenção da perfeição, denominado “exercício de vivacidade”. Vale ressaltar que essa técnica é utilizada na preparação dos alunos, que serão submetidos à prova do Saeb e à Prova Brasil, por meio dos exames simulados produzidos pelos CPMGs.

O objetivo da Ordem Unida é desenvolver a sincronia entre o comando e a execução simultânea do mesmo, ao ponto da ação executória assumir um caráter automatizado, numa referência ao dispositivo do Regimento Disciplinar da Polícia Militar de Goiás (RDPM-GO), no seu Capítulo II, Art. 6º, § 1º, Ítem III, que determina a “obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos”. Esse fato remete à afirmação de que a formação escolar, nos CPMGs, produz sujeitos automáticos e subservientes, ou seja, força de trabalho preparada para as tarefas mecânicas e passíveis de exploração, sem ponderar sobre sua condição de explorado.

3.5 As desigualdades financeiras não referenciadas no Ideb

Além das variáveis Ordem Unida e Noções de Cidadania na construção dos resultados dos CPMGs no Ideb, a desigualdade econômica existente entre os CPMGs e as escolas regulares se constitui fator preponderante para se estabelecer a disparidade dos resultados alcançados por esses dois modelos de escola pública. As argumentações, que sustentam as justificativas para a militarização das escolas públicas em Goiás, são unânimes em apontar a qualidade da educação oferecida nos CPMGs. No entanto, quando se analisa esse referencial de qualidade, percebe-se que as unidades em vias de militarização não estão distantes dos CPMGs em atividade e aquelas que estão apresentam potenciais de desenvolvimento, o que significa a presença dessa mesma qualidade nas escolas antes de serem militarizadas, indicando que o diferencial passa, também, pelos recursos financeiros disponibilizados aos CPMGs.

²¹ De acordo com o Manual Básico do Policial Militar, o termo “voz de comando” refere-se à ordem emitida verbalmente, por gestos e/ou, por instrumento sonoro, para a maneabilidade (educação física para o combate), numa instrução de campanha” (VIEIRA, 1985, p.149).

Na análise do desempenho das escolas recém incorporadas ao sistema de ensino da PMGO, na avaliação do Ideb para a fase final do ensino fundamental, pode-se observar os dados que tornam evidente a discrepância entre o que é divulgado na mídia e a situação real dessas unidades escolares, presente nos quadros 10 e 11, a seguir:

Quadro 10: Ideb das escolas na pré-militarização.

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS NA PRÉ-MILITARIZAÇÃO (2005-2013)					
Escola	2005	2007	2009	2011	2013
Colégio Estadual Waldemar Mundim (Goiânia)	1.9	2.8	2.8	4.2	4.3
Colégio Estadual Miriam Benchimol Ferreira (Goiânia)	3.7	3.4	4.1	4.4	4.0
Colégio Estadual Jd. Guanabara (Goiânia)	3.4	3.4	3.8	3.0	4.6
Colégio Estadual Colina Azul (Ap. de Goiânia)	2.9	2.8	3.0	3.4	4.2
Colégio Estadual Mansões Paraíso (Ap. de Goiânia)	3.9	3.3	3.8	3.7	4.3
Colégio Estadual Madre Germana (Ap. de Goiânia)	-	1.7	2.6	1.4	3.5
Colégio Estadual João Barbosa Reis (Ap. de Goiânia)	2.7	2.7	3.1	2.8	3.8
Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira (Senador Canedo)	3.0	2.8	3.2	3.2	4.2

Fonte: Inep/Seduc (Dados relativos à fase final do ensino fundamental).

Quadro 11: Ideb dos CPMGs.

AVALIAÇÃO DOS CPMGs MAIS ANTIGOS (2005-2013)					
Escola	2005	2007	2009	2011	2013
CPMG Hugo de Carvalho Ramos	5.1	5.4	6.3	5.8	6.3
CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis	3.4	4.8	5.2	5.8	5.7
CPMG Ayrton Senna	4.5	4.5	4.8	5.5	5.0

Fonte: Inep/Seduc (Dados relativos à fase final do ensino fundamental)

Vale ressaltar que os resultados obtidos pelas escolas, antes da militarização, ocorreram sob circunstâncias normais em que não há interferência no indicador tempo médio da conclusão das séries, tão pouco aumento dos valores monetários do financiamento como foi especificado anteriormente. Diante disso, admite-se que as desigualdades de condições entre a escola não militar e os CPMGs se configuram como o diferencial das escolas não

militarizadas que, mesmo em condições desfavoráveis, mantêm seus índices em crescimento, com perspectivas de proximidades com os índices dos CPMGs.

Ainda que o Ideb dos CPMGs fosse produzido sem o vetor “processo seletivo”, comparar estas unidades educacionais com as escolas não militares, fora do contexto financeiro, significa a confirmação da adoção dos conceitos de igualdade e de liberdade atrelados à condição econômica dos alunos. Significa, também, que tal ação se dá em sintonia com os preceitos do neoliberalismo, pois transforma uma unidade de ensino público e gratuito, cujo funcionamento é totalmente financiado pelo poder público, em uma instituição de ensino que adota o critério do pagamento de taxas e mensalidades para nela ingressar e permanecer. Ressalte-se, ainda, que tal exigência foi questionada pela 8ª Promotoria de Justiça de Rio Verde – Infância e Juventude do Ministério Público do Estado de Goiás, quando, em 26 de abril de 2012, instaurou procedimento administrativo por meio da Portaria nº. 244/2012,

com o objetivo de apurar as informações de que o Colégio Militar “Carlos Cunha Filho”, localizado na Avenida Presidente Vargas s/n Setor Industrial II, nesta cidade, estaria cobrando dos alunos taxas indevidas, tais como matrícula e mensalidade. Inicialmente foi acostado aos autos do referido procedimento administrativo, termo de declaração prestado em 18/01/2008 [...] relatando que as contribuições pagas ao CPMG (matrícula/mensalidade) eram cobradas compulsoriamente pela instituição, tanto que a renovação da matrícula de sua filha estava sendo, à época, condicionada ao adimplemento de tais encargos. Em resposta às declarações perante esta Promotoria de Justiça e ao ofício nº. 057/08, a diretoria do Colégio Militar “Carlos Cunha Filho” carrou ao bojo do procedimento diversos documentos no afã de justificar o fundamento legal de tais cobranças. Em síntese, aduziu que os valores cobrados a título de matrícula/mensalidade tratam-se, na verdade, de “contribuição comunitária voluntária” com fundamento na Lei Estadual nº 14.044 de 21 de dezembro de 2001 [...] ao final, requer seja julgado procedente o pedido, com a finalidade de condenar o réu na obrigação de fazer, consistente em garantir a matrícula e frequência dos alunos do Colégio Militar – Unidade Carlos Cunha Filho, sem vínculo a quaisquer ônus ou pagamento compulsório, sejam relativos a taxa de matrícula, uniforme obrigatório, materiais escolares de uso comum, ou cobranças mensais, com devolução integral de valores eventualmente já arrecadados, sob pena de inclusão nas penas previstas pelo art. 232, do Estatuto da Criança e do Adolescente e aplicação de multa diária, ao arbítrio deste juizado (MPGO, 2012, grifos do original).

Mas, os problemas legais são facilmente revertidos, os poderes estatais atuam geralmente de forma coesa. Restam assim, movimentos sociais e protestos de estudantes e pais que lutam, dentre outros fatores, contra a privatização das instituições públicas, tais lutas costumam ser desqualificadas pelos grandes meios de comunicação. Permanece, afinal, a apologia patrocinada pelos meios de comunicação aos CPMGs e um abismo entre as

realidades destas instituições e as escolas não militarizadas. A cobrança de taxas só é permitida nas escolas dirigidas pela Polícia Militar, portanto, é exatamente o fator recurso financeiro que fornece o melhor ângulo de visão para se compreender a diferença no desempenho dessas escolas, porque possibilita a percepção das diferentes condições de trabalho. Nesse sentido, é emblemático o quadro de valores referentes às mensalidades pagas ao CPMG – Unidade Polivalente Vasco dos Reis (CPMG-PMVR), construído por Alves e Barbosa (2012).

De acordo com os autores, 60% dos alunos do CPMG-PMVR efetuam o pagamento das mensalidades regularmente, com valores estipulados em R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais) para o ensino fundamental e de R\$ 70,00 (setenta reais) para o ensino médio (para efeitos de margem de erro, utiliza-se a menor mensalidade praticada, R\$ 65,00). Considerando que o número total de alunos, divulgado na página digital do CPMG-PMVR, é de 2000 alunos, conclui-se que 1200 alunos efetuam pagamentos mensais ao CPMG. Levando-se em consideração a menor mensalidade, chega-se ao valor de R\$ 78.000,00 (setenta e oito mil reais) mensais. Com o calendário do ano letivo, divulgado pela Seduce, prevendo aulas em 11 dos 12 meses do ano, o valor mensal, recebido pelo CPMG, quando considerado o ano letivo, chega a R\$ 858.000,00 (oitocentos e cinquenta e oito mil reais) anuais. Lembrando que, esses valores referem-se apenas ao faturamento com as mensalidades pagas regamente pelos alunos.

Ao se comparar a desigualdade de recursos financeiros entre os CPMGs e as escolas regulares, fica evidente que a utilização da gestão militar como o diferencial do bom desempenho dos CPMGs na avaliação do Ideb não expressa a realidade. O suporte financeiro disponibilizado aos CPMGs é maior que o das escolas não militarizadas, o que significa um diferencial muito mais econômico que pedagógico. Esse quadro de privilégio econômico dos CPMGs é enfatizado na declaração da professora Virgínia Maria Pereira de Melo, coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Goiás, ao Portal Anped, na reportagem de 03 de agosto de 2015, produzida por João Marcos Veiga, na qual a professora afirma que

a questão que se coloca então é que os resultados obtidos, nessa situação privilegiada, são decorrentes não da gestão militar, mas das condições diferenciadas efetivamente oferecidas. Caso essas mesmas condições estivessem presentes nas demais escolas públicas, elas e seus profissionais seriam, com certeza, capazes de assumir o trabalho com a competência necessária (MELO, 2015, s/p).

A análise, que considera também os aspectos econômicos, se aproxima da realidade dessas duas modalidades de escola pública estadual, revela que o diferencial entre elas não é quem gere, mas um conjunto de fatores, dentre os quais, o montante financeiro que é gerido. A discrepância financeira se torna mais evidente na análise comparativa dos repasses do Pró-Escola²² para as escolas não militares e para os CPMGs, cujos dados encontram-se disponíveis na página eletrônica da Seduce.

Para uma análise comparativa, toma-se como referência o Colégio Estadual Colina Azul (CECA), militarizado no ano de 2015, reinaugurado com o nome de Colégio da Polícia Militar de Goiás Colina Azul (CPMG-Colina Azul). Como ponto de partida da análise, considera-se o repasse do Pró-Escola para essa unidade educacional, antes e depois do processo de militarização. No biênio que antecedeu o seu processo de militarização (2013-2014), o CECA recebeu repasses do Pró-Escola no valor de R\$ 93.146,30 e, no biênio subsequente ao processo de militarização (2015-2016), o repasse do Pró-Escola salta para R\$ 159.610,30, representando um aumento de 71,35% do investimento estadual na referida unidade escolar. Os quadros 12 e 13 abaixo descrevem os detalhes dessa desigualdade.

Quadro 12: Repasse do Pró-escola ao CECA.

Relatório do repasse do Pró-escola – ano inicial 2013, ano final 2014					
SRE – Ap. de Goiânia		Mun. – Ap. de Goiânia		52031314 – Col. Est. Colina Azul	
Tipo de repasse	VI. Capital	VI. custeio	Cap. Integ.	Cus. Integ.	Valor total
Repasse para manutenção	4.000,00	16.000,00	0	0	20.000,00
Repasse para manutenção	4.957,38	19.829,52	0	0	24.786,90
Repasse para manutenção	4.812,48	19.249,92	0	0	24.062,40
Repasse para manutenção	4.859,40	19.437,60	0	0	24.297,00
Total do Município	18.629,26	74.517,04	0	0	93.146,30
Total da Subsecretaria	18.629,26	74.517,04	0	0	93.146,30
Total Geral	18.629,26	74.517,04	0	0	93.146,30
Quantidade de registro – 04					

Fonte: Relatório dos repasses do Pró-Escola (SEDUCE, 2013; 2014).

²² De acordo com a Seduce, o Pró-Escola é um programa de financiamento com verbas estaduais destinadas ao custeio de despesas e investimentos das 40 subsecretarias do sistema estadual de ensino.

Quadro 13: Repasse do Pró-escola ao CPMG – Colina Azul.

Relatório do repasse do Pró-escola - ano inicial 2015, ano final 2016					
SRE – Ap. de Goiânia		Município – Ap. de Goiânia		52031314 – CPMG - Colina Azul	
Tipo de repasse	VI. Capital	VI. custeio	Cap. Integ.	Cust. Integ.	Valor total
Repasse para manutenção	4.856,56	19.426,56	0	0	24.283,20
Repasse para manutenção	0,00	9.302,40	0	0	9.302,40
Repasse para manutenção	4.907,70	19.630,80	0	0	24.538,50
Repasse para manutenção	0,00	12.725,33	0	0	12.725,33
Repasse para manutenção	0,00	15.261,75	0	0	15.261,75
Repasse para manutenção	4.733,82	18.935,28	0	0	23.669,10
Repasse para manutenção	0,00	7.000,00	0	0	7.000,00
Repasse para manutenção	4.737,96	18.951,84	0	0	23.689,80
Repasse para manutenção	0,00	9.140,22	0	0	9.140,22
Repasse para manutenção	0,00	10.000,00	0	0	10.000,00
Total do Município	19.236,12	140.374,18	0	0	159.610,30
Total da Subsecretaria	19.236,12	140.374,18	0	0	159.610,30
Total Geral	19.236,12	140.374,18	0	0	159.610,30
Quantidade de registro – 10					

Fonte: Relatório dos repasses do Pró-Escola (SEDUCE, 2015; 2016).

Embora não seja proposta desta pesquisa analisar, especificamente, o financiamento da educação pública goiana, a análise dos dados indica que, dentre outras questões de cunho social e político, as desigualdades econômicas existentes entre as escolas não militarizadas e os CPMGs colaboram para a disparidade dos resultados avaliativos do Ideb. Essa desigualdade financeira não é citada nas análises do governo e, tão pouco, dos meios de comunicação. A divulgação dos baixos índices das escolas não militarizadas, por parte do Estado, insiste que tais resultados decorrem da falta de compromisso dos professores e da indisciplina dos estudantes que frequentam essas escolas, porém a análise das condições materiais desses dois modelos de escolas públicas revela a intencionalidade do Estado em construir o consenso da ineficácia, das escolas não militarizadas, para justificar sua transferência para os empresários da educação.

3.6 O significado social da militarização das escolas públicas

Do ponto de vista social, a militarização das escolas públicas significa a segregação dos indivíduos e levanta uma questão importante sobre a eficácia dessa medida como solução para os problemas educacionais de Goiás. O Estado atribui o processo de militarização à necessidade de desenvolver a educação básica estadual e, concomitante a essa necessidade, elenca, também, a questão da violência e o tráfico de drogas nas dependências das escolas goianas. Todavia, subjaz à padronização comportamental dos alunos nos CPMGs o desenvolvimento de uma trajetória na contramão da função social das escolas públicas, definida pela Constituição Federal de 1988, que garante a acessibilidade, a gratuidade e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas pautadas nos princípios democráticos. São questões diretamente ligadas à função social da escola e que, no processo de militarização, são esquecidas, como aponta o Fórum Estadual de Educação de Goiás na terceira nota pública

manifestando-se contrário à crescente militarização das escolas estaduais em Goiás, ferindo os princípios constitucionais de uma escola pública, gratuita, democrática, com igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, ao: 1) determinar a cobrança de taxas em escolas públicas; 2) implantar uma gestão militar que não conhece a realidade escolar, destituindo os diretores eleitos pela comunidade escolar; 3) impor aos professores e estudantes as concepções, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo formativo plural e se apropriando do espaço público em favor de uma lógica de gestão militarizada; 4) reservar 50% das vagas da escola para dependentes de militares. Compreendemos que seja atribuição do Governo de Goiás oferecer e assegurar as condições efetivas de uma educação escolar pública em sua rede e não transferir a responsabilidade para a Polícia Militar, que deveria cuidar da segurança pública, e não assumir a organização e gestão das escolas. Reiteramos o repúdio a essa militarização e defendemos uma escola pública democrática, gratuita, de qualidade e de gestão dos docentes, profissionais formados para essa função (VEIGA, 2015, s/p).

A proposta de militarização das escolas públicas goianas recebe apoio das várias esferas da administração pública e, também, das famílias que apostam em sua qualidade, vinculando tal qualidade ao rígido procedimento disciplinar inerente aos CPMGs. Existe, no entanto, a mobilização da comunidade escolar que ousa se contrapor ao fenômeno da militarização das escolas públicas estaduais. Essa mobilização, como demonstra a reportagem de Veiga (2015), revela o contrário do que é declarado pelo Estado, que afirma não existir descontentamento com a militarização das escolas. De acordo com o autor, há sim uma resistência de grupos contrários à transformação das escolas em quartéis em Goiás e, apesar

da busca por um discurso de legitimidade e até mesmo de unanimidade em relação a esse processo,

é possível perceber posições contrárias à medida entre professores, alunos e servidores, como no protesto ocorrido no dia 21 de julho no Colégio Estadual Waldemar Mundim, em Goiânia. A manifestação é uma resposta ao projeto de lei enviado em caráter de urgência à Assembleia Legislativa de Goiás pelo governador Marconi Perillo. O projeto dispõe sobre a transformação de oito unidades de ensino público em colégios militares em Goiânia, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo (VEIGA, 2015, s/p).

Na mesma edição do Portal Anped, encontra-se a declaração da professora Virgínia Melo, que enfatiza o posicionamento contrário da comunidade acadêmica ao processo de militarização. Em sua declaração, a professora Virgínia Melo afirma que há uma divergência sobre a qualidade do ensino nos CPMGs, quando é analisada

em um contexto de precarização e violência vivenciado pelas escolas, e em vista dos resultados pífios apresentados por grande parte destas quanto à aprendizagem de seus alunos, a proposta de entregar a gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar tem ganhado cada vez mais apoio dentro do governo goiano e da sociedade em geral. As famílias veem os Colégios Militares como locais em que seus filhos estarão seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, e onde aprenderão não somente aquilo que é próprio das escolas ensinarem, mas também ou principalmente, a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia, valores que eles pais não estão conseguindo desenvolver nos filhos (MELO, 2015, s/p).

Para além da suposta qualidade do ensino, como observou a professora, o consenso em relação aos CPMGs foi construído a partir da precarização imposta, pelo poder público, às demais escolas públicas do Estado de Goiás, decorrente do abandono em que se encontram. Evidentemente que são necessários investimentos para que as escolas se tornem eficientes e seguras. E no contexto atual, somente as escolas geridas pelos militares podem contar com investimentos adequados, de modo que as comparações que se faz entre os CPMGs e as escolas não militarizadas, sem considerar as particularidades econômicas dessas unidades escolares, são pautadas em números produzidos de maneira padronizada. Tal prática demonstra o caráter mercadológico que o Estado tenta empreender ao Sistema Público de Educação ao propor um modelo de gestão que não representa uma ação efetiva na melhoria da educação, porque se limita a mascarar a precariedade do ensino público para transformar o conhecimento em mercadoria, livremente negociada.

Ainda de acordo com a declaração da professora Virgínia Melo, o processo de mercantilização se torna possível quando

os resultados objetivos apresentados pelas escolas militares nas avaliações externas são considerados bons, colocando-as em posição de excelência em relação às demais escolas, com uma alta taxa de aprovação nos vestibulares. As escolas militarizadas são bem estruturadas fisicamente, organizadas, e com todo suporte necessário, tanto em relação aos ambientes escolares e materiais didáticos quanto à quantidade de pessoas para desempenharem as atividades de coordenação, fiscalização, acompanhamento disciplinar, psicopedagógico e psicológico (MELO, 2015, s/p).

Diante das desigualdades materiais existentes entre as escolas não militares e os CPMGs, constata-se que o que está posto no dispositivo do documento Pacto pela Educação de Goiás, encontrado no PE-5, quando este propõe realizar profundas reformas na gestão e na infraestrutura das escolas, significa o privilégio de algumas escolas e o abandono de outras. Esta política se contrapõe à formação do homem como sujeito social, munido do conhecimento e capaz de desenvolver um pensamento próprio e crítico.

Além disso, as análises das condições financeiras dos dois modelos de escolas públicas existentes em Goiás demonstram que, se as mesmas condições estruturais e financeiras disponibilizadas aos CPMGs fossem igualmente disponibilizadas às escolas não militarizadas, não haveria necessidade de retirar os policiais militares de suas funções, que é a segurança pública, para empregá-los nas unidades educacionais do Estado.

E, para corroborar os argumentos contrários à gestão das escolas pelos militares, reproduz-se a declaração de Melo (2015), em que ela ressalta que, tal fato representa o abandono do caráter universal da educação pública no momento em que

as escolas militares aparecem como verdadeiras “ilhas de excelência”, cobrando taxa de matrícula e mensalidades, mesmo sob a forma de contribuições voluntárias, fazem reserva de vagas para filhos de militares, não são questionadas pelas famílias e nem pelas autoridades por fazerem cumprir suas normativas disciplinares, está estabelecida a diferença, a exclusão. Nessa situação, nos afastamos do ideal republicano definido após longos debates no Plano Nacional de Educação, que garante educação pública de qualidade a todos os cidadãos, sem nenhum tipo de distinção. E o princípio da gestão democrática se perde com a substituição do diretor escolhido democraticamente pela comunidade escolar por um militar indicado por seus superiores, por mais preparado que este seja. É fato que o rendimento escolar tende a ser melhor em um ambiente em que as regras são obedecidas, mas esse não pode ser o ponto central de uma educação de qualidade. O papel da polícia é resguardar o cidadão, garantindo sua segurança, não podendo assim assumir o encargo da educação. Educação é atribuição de professor. A escola é espaço de aprendizagem, de formação de cidadania, de construção de valores e atitudes, e para que ela possa se efetivar como tal, não é necessário que seja militarizada. Basta que

sejam destinados a ela os mesmos recursos encaminhados às escolas militares, tanto financeiros quanto de pessoal (MELO, 2015, s/p, grifo do original).

A qualidade do ensino nos CPMGs, utilizada por seus defensores em contraposição ao ensino oferecido nas escolas não militarizadas, vincula-se ao modelo de gestão empregado nas unidades militares. Porém, as condições materiais e intelectuais em que se desenvolvem o ensino nos CPMGs, sugerem uma reflexão sobre quem são os sujeitos em formação e, principalmente, para quem estão sendo formados. O ensino desenvolvido nas escolas geridas pela Polícia Militar não corresponde às expectativas da pluralidade de ideias que a educação pública defende. Isso decorre, dentre outros motivos, devido a semelhança entre o modelo de estrutura dos quartéis e as normas que regem o funcionamento destas escolas.

A educação oferecida pelos CPMGs recebe a aceitação de parte da sociedade goiana, porém, tal aprovação não é unânime, prova disso são as manifestações de estudantes, pais, professores dentre outros, que se mobilizam contra a militarização das escolas públicas em Goiás. Portanto, diante da exposição e discussão da suposta qualidade explicitada neste capítulo, ressalta-se que o diferencial dos CPMGs reside no privilégio de tratamento dispensado a eles por parte do Estado, o qual utiliza-se do poder econômico que lhe cabe para manipular dados e formar consensos acerca da indiscutível qualidade da educação oferecida pelos CPMGs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, a que esta pesquisa chegou, não causam nenhuma surpresa ao revelar o caráter empresarial do Pacto pela Educação. O fato da política educacional, em curso no Estado de Goiás, representar a continuidade de um sistema de exploração que promove o enriquecimento de uns poucos, à custa da miséria do trabalhador, define o posicionamento claro do Estado a favor do capital. Tal conclusão se confirma na existência de uma situação que se repete ao longo da história humana e permanece entranhada na estrutura da sociedade contemporânea. Este estudo revelou que as desigualdades sociais se concretizam pelo processo de acumulação do capital e seus reflexos negativos na vida daqueles que impulsionam os meios de produção pela força do trabalho.

A história humana revela que as desigualdades sociais se tornam mais significativas a partir da instituição do Estado, considerando o surgimento deste como fruto das necessidades burguesas e, nesse sentido, a garantia do direito à propriedade torna-se a sua espinha dorsal. Para atender tais necessidades, o Estado assume o papel de mediador dos conflitos sociais, porém tais conflitos são defendidos unilateralmente em favor das elites, o que faz dele a força repressora das camadas populares.

Na fase do Estado Moderno, compreendida como Estado liberal, os meios de produção se desenvolvem e assumem novas dinâmicas, passando da manufatura para a produção industrial em larga escala. Com a instalação das indústrias acelera-se o processo produtivo, no qual são estabelecidas mudanças na relação de trabalho. A necessidade de otimizar o tempo e o custo da produção imprime outra dinâmica na estrutura das relações de trabalho, estabelecendo a sua divisão territorial.

O mecanismo precursor da divisão territorial do trabalho pode ser identificado no próprio modo de produção capitalista, que produz diferenças econômicas em diferentes regiões e, até, na mesma região. Para compreender a divisão territorial do trabalho, faz-se necessário definir as mudanças no modo de produção capitalista, iniciada com o capitalismo comercial (do século XV ao XVI), passando pelo capitalismo industrial (séculos XVII, XVIII e XIX) e chegando ao capitalismo financeiro (do século XX em diante), sendo esta última fase, o cenário no qual está inserida a reforma educacional de Goiás abordada nesta pesquisa.

O antagonismo entre ricos e pobres, existente em todas as fases históricas do Estado Moderno, torna-se mais evidente quando a categoria trabalho é considerada no modo de

produção capitalista. Nesse ponto, se estabelece a relação antagônica entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção, numa odisseia secular, marcada por mobilizações e enfrentamentos.

A resistência proletária firma-se no pensamento marxista, que pressupõe o desenvolvimento da consciência de classe por meio da formação política do trabalhador. Se a consciência proletária é construída a partir da efetiva participação política e das lutas travadas cotidianamente, como definem Marx e Engels, então, o fato de o Estado se colocar na condição de escritório executivo para os assuntos da burguesia, de modo a coibir a mobilização dos trabalhadores com o uso da violência, inviabiliza a construção dessa consciência e contribui para a manutenção da ordem capitalista. Tais condições foram evidenciadas no Estado de Goiás e sua política educacional, intitulada Pacto pela Educação, no momento em que as manifestações contrárias à reforma foram reprimidas pelo Estado com o uso da força excessiva.

Percebe-se que a política educacional implementada no Estado de Goiás demonstra um caráter mais empresarial que educacional, pois traz no seu bojo orientações econômicas dos organismos financeiros internacionais, como o FMI, BM, Bird, com seus correspondentes no Brasil que, direta ou indiretamente, atingem a educação pública na sua essência: o saber vivo que Ildeu Coelho define como sinônimo da qualidade da educação. Um saber que confronta a compreensão, cujo conteúdo deixa de ser um produto acabado e se funda em gênese do real e do próprio saber.

Os arranjos econômicos constatados na educação pública do Estado de Goiás definem o alinhamento entre as ações do Estado e a necessidade do capital. Esse fato confirma a hipótese de que a militarização das escolas públicas serve aos interesses mercadológicos do capitalismo, a gestão de excelência, atribuída aos CPMGs servem de parâmetro para justificar a transformação das escolas públicas em empresas privadas sob a gestão das OSs.

A atuação da mídia na divulgação das propostas da reforma educacional de Goiás, contextualizada na onda de privatização imprimida pelo Consenso de Washington, reforça o entendimento de que o processo de militarização das escolas públicas serve, dentre outras coisas, para criar um modelo de gestão escolar diferenciado, que sustenta as afirmações de que o problema da educação pública do Estado é a má administração desenvolvida pelos professores. Porém, esta pesquisa desvela outra causa para o problema.

Quando a mídia enaltece a qualidade do ensino oferecido pelos militares sem considerar que esse tipo de educação vem carregado dos princípios operacionais militares e dos ranços da educação concebida no período da ditadura militar, ela subverte a intencionalidade do Estado em promover as condições necessárias para a transformação do conhecimento em um negócio rentável para a iniciativa privada.

A ação estatal em prol dos interesses privados significa a transferência dos fundos públicos para a expansão e a manutenção das instituições privadas. Esta ação se reproduziu na educação básica desde os anos do chamado “milagre econômico” pela ampliação das camadas médias da sociedade, a qual Cunha (2014), atribui o aumento de uma clientela ávida de escolas privadas, não só como símbolo de *status* prestigioso, mas também como alternativa para o ensino público, que se deteriorava a cada ano, pela ação dos representantes da iniciativa privada, nos órgãos responsáveis pela elaboração e execução das políticas educacionais.

Portanto, o fraco desempenho das escolas não militarizadas nas avaliações do Ideb, apresentado como o problema central da educação estadual, está diretamente relacionado com a negligência do próprio Estado em disponibilizar os recursos necessários para as atividades educacionais, gerando condições de trabalho muito aquém do mínimo necessário para a prática docente, além da desvalorização profissional que os professores vivem no ambiente de trabalho e na comunidade em geral.

É inegável, do ponto de vista dos padrões de qualidade definidos pelo Ideb, que haja qualidade no ensino dos CPMGs. No entanto, estas instituições de ensino não produzem a qualidade em consonância ao seu modelo de gestão, o que ocorre é uma concentração de fatores, que culminam nos resultados considerados positivos tanto nas avaliações do Ideb, quanto no desempenho dos alunos no Enem. Ademais, tais resultados não podem ser tomados como sinônimo de qualidade, por tratar-se de avaliações padronizadas e estruturadas em fatores quantitativos, que não indicam a capacidade intelectual do estudante, apenas quantificam aqueles que responderam bem ao treinamento.

A comparação que se faz entre as escolas regulares e os CPMGs, considerado o desempenho no Ideb, atribuindo às primeiras o sinônimo de fracasso, não possui fundamentação sólida. Esta pesquisa levantou a questão e apontou as reais condições de trabalho por trás dos resultados numéricos. Portanto, em uma situação de igualdade de condições, as escolas regulares e seus profissionais docentes dão provas de que são capazes de promover a educação pública, observando o seu caráter social. Quanto à atração exercida

pelos CPMGs nas famílias, que desejam melhores oportunidades para seus filhos, pode-se afirmar que ela ocorre pela falta de opção criada pelo próprio Estado, quando este não disponibiliza os mesmos recursos destinados aos CPMGs, para as escolas não militarizadas.

A concentração dos fatores responsáveis pelo desempenho dos CPMGs, considerados bons pelo Ideb, é trabalhada de maneira a garantir os resultados que subsidiam a apologia à qualidade do ensino nas escolas militarizadas. O fato de o Ideb ser estruturado a partir de dados quantitativos, sujeitos à manipulação, como foi demonstrado no capítulo três, indica a intencionalidade privatista do Pacto pela Educação, alinhada às transformações do Estado Moderno, ao longo do tempo, bem como à estrutura social de cada uma de suas fases.

A análise histórica do Estado Moderno em seus seis séculos de existência, não apresenta soluções para a questão social. A grande mudança percebida nesse período está relacionada com os diferentes padrões de acumulação do capital, visando sempre aprofundar o processo de exploração e aumento do lucro. Nesse sentido, percebe-se a atuação do Estado que exerce o monopólio da violência contra aqueles que se insurgirem contra as diversas formas de dominação, gradativamente aprimorada. Portanto, fica evidente o abismo que separa ricos e pobres, bem como, seu aumento pela ação do Estado e suas políticas neoliberais. Cita-se como exemplo, o Pacto pela Educação do Estado de Goiás e sua latente proposta de militarização das escolas públicas estaduais, atendendo a necessidade do capital de formar mão de obra dócil a seus interesses.

O discurso de promoção do bem comum, educação pública de qualidade, busca produzir consenso e retirar o direito à educação pública e gratuita duramente conquistada pelas camadas populares. Além disso, o processo de militarização cumpre o propósito de naturalizar a gestão das escolas públicas por grupos não qualificados e, ao mesmo tempo, estabelece as condições necessárias para o processo de terceirização da educação básica do Estado, na parceria público/privado, seguindo a lógica capitalista de converter tudo em dinheiro. No caso específico da educação básica de Goiás, há o direcionamento no sentido de se estabelecer os mecanismos para a mercantilização do conhecimento, pelo viés das Organizações Sociais.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Bruna. Goiás é o estado com mais escolas militares no Brasil. **Jornal Opção** (online). Agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/goias-e-o-estado-com-mais-escolas-militares-do-brasil-42413>>. Acesso em: 12/08/2015.

ALVES, Flaviana; BARBOSA, João. Contribuição ou mensalidade? In: **Educação militar**. Goiânia: 2012. Disponível em: <<http://www.educacaomilitar.com.br/contribuicao-ou-mensalidade/>>. Acesso em 16 de abril de 2017.

APLLE, Michael Whitman. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. GEIGER, Paulo (org). Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BANDEIRA, Marcus. **Terra Arrasada**. 2016. Disponível em: <<https://arlindenor.com/2016/11/29/terra-arrasada-marcus-barreira>>. Acesso em: 23 de março de 2017.

BATISTA, Paulo N. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. (online). São Paulo: 1994. Disponível em: <<http://www.consulta-popular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2016.

BERTONI, Estevão. Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM. In: **Folha de São Paulo** (online). Agosto de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°. 1/92 à 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°. 1 à 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. Gabinete da casa civil. **Lei 9637/98**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

_____. Gabinete da casa civil. **Decreto nº 6.094/2007**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 de novembro de 2016.

_____. MEC. **Plano de metas todos pela educação**: Guia de programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. MEC. **Galeria de ministros da educação**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

_____. Inep. **Nota técnica sobre a concepção do ideb**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

_____. BC. **Organismos financeiros internacionais**. In: Boletim do Banco Central do Brasil (relatório - 1997). Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pec/boletim/banual97/rel97-6p.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro de 2016.

- BRASIL. Exército Brasileiro. **Origem do colégio militar**. Disponível em: <<http://www.depa.ensino.eb.br/index.php/historico>>. Acesso em: 22/08/2016.
- _____. **Departamento de educação e cultura do Exército**. Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br>>. Acesso em: 05/08/2015.
- _____. **Departamento de educação e cultura do Exército**. Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br/index.php/institucional>>. Acesso em: 20/08/2016.
- _____. **Diretoria de educação, preparação assistencial**. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm>. Acesso em 22/08/2016.
- _____. **Escola superior de guerra**. Disponível em: <<http://www.esg.br/index.php/br/2014-02-19-17-51-50/nossa-historia>>. Acesso em: 20/08/2016.
- _____. **Exército brasileiro**. Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/web/ingresso/escolas-militares/>>. Acesso em: 20/08/2016.
- _____. IBGE. **Censo demográfico 2010: educação**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=censodemog2010_educ> Acesso em: 13 de novembro de 2016.
- _____. MEC. **Lei de diretrizes e base da educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24/08/2015.
- _____. MEC. **Compromisso todos pela educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.
- _____. Inep. **Taxas de rendimento escolas**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2015/taxas_rendimento_escolar.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2017.
- _____. Inep. **Taxas de rendimento escolar e Ideb**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2016/taxas_de_rendimento_escolar_e_ideb.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2017.
- _____. UFG. **3ª nota pública do fórum estadual de educação de Goiás**. Faculdade de Educação/UFG. Goiânia: 2015. Disponível em: <<https://feego.fe.ufg.br/up/438/o/Nota3FEEGO.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2017.
- COELHO, Ildeu M. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. In: **Anais do IV Seminário Internacional de Administração Universitária**. Editora Universitária: Natal, 1994.
- COZENDY, Carlos M. **Instituições de Bretton Woods: desenvolvimento e implicações para o Brasil**. Funag. Brasília: 2013.
- CUNHA, Luiz A. O legado da ditadura para a educação brasileira. In: **Caderno Cedes**, Unicamp. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abril-junho, 2014.
- DIÁRIO DE GOIÁS. **Colégio Militar de Anápolis tem segunda maior nota do Brasil no Ideb**. Editorial (online). Novembro de 2016. Disponível em: <<http://diariodegoias.com.br/cidades/30378-colegio-militar-de-anapolis-tem-segunda-maior-nota-do-brasil-no-ideb>>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Claudio. Guerra fria. In: **História do mundo**. (online). Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/guerra-fria.htm>>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **3ª nota pública**. (online). Goiânia: 2015. Disponível em: <<https://feego.fe.ufg.br/up/438/o/Nota3FEEGO.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Luis C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/05/2016.

GOIÁS, Seduce. **Reforma educacional de Goiás: Pacto pela educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

_____. Seduce. **Pacto pela educação: Um futuro melhor exige mudanças**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/pdf>>. Acesso em: 21 de junho de 2015.

_____. Seduce. **Relatório dos repasses do programa pré-escola**. Disponível em: <<http://seduc.go.gov.br/administracao/repasseescolar/?cmbSubsecretaria=126&cmbMunicipio=520301001405&cmbUnidadeEnsino>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

_____. Gabinete Civil. **Regimento disciplinar da Polícia Militar do Estado de Goiás**. Goiânia: 1996. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1996/decreto_4717.htm>. Acesso em 15 de abril de 2017.

_____. Gabinete de Gestão de Imprensa. **Autorização de criação de colégios militares**. Disponível em: <<http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/199502>>. Acesso em: 20/08/2015.

_____. PMGO. **Comando de ensino policial militar**. Disponível em: <<http://www.pm.go.gov.br/Portal/uploads/EDITAL%20%20Nº%20001-%202016>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. CPMG Hugo de Carvalho Ramos. **Regimento interno dos CPMGs**. Disponível em: <http://www.colegiomilitarhugo.g12.br/regimento_interno.htm>. Acesso em: 10/08/2015.

_____. CPMG Hugo de Carvalho Ramos. **Histórico dos CPMGs**. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://www.colegiomilitarhugo.g12.br/historicocpmg_html>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. CPMG Dr. Cezar Toledo. **Histórico dos CPMGs**. Anápolis, 2005. Disponível em: <<http://www.cpmganapolis.net/index.php/o-colegio/historico/>>. Acesso em: 17 de novembro de 2015.

_____. CPMG Airton Senna. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia: 2009. Disponível em: <<http://www.cpmg-ayrtonsenna.com.br/ppp-2009.pdf>>. Acessado em: 07 de dezembro de 2016.

GOIÁS. MPGO. **Ação civil pública com obrigação de fazer: Com antecipação de tutela**. Goiânia: 2015. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/22/14_50_56_270_ACP_Piso_Magist%C3%A9rio_Estadual.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2016.

_____. MPGO. Cobrança de taxas indevidas pelo CPMG-Carlos Cunha Filho. In: **Ação civil pública em desfavor do Estado**. Rio Verde: 8ª promotoria de justiça de Rio Verde, infância e juventude, 2012.

HAYEK, Friedrich A. V. **O caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla; José Ítalo Stelle; Liliane de Moraes Ribeiro. 6 ed. São Paulo: Mises Brasil, 2010.

HEGEL, Georg W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Trad. Renato Janine Ribeiro. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Leviatã**. Trad. João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva; Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOBIM, Ana C. **Estado de Goiás é acionado por remunerar professores com salário abaixo do piso nacional**. Disponível em: < www.mpggo.mp.br/portal/noticia/estado-de-goias-e-acionado-por-remunerar-professores-com-salarios-inferiores-ao-piso-nacional>. Acessado em: 10 de julho de 2016.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Trad. Márcio Rodrigues da Cruz. Nova Cultural. São Paulo: 1996.

LOCKE, John. Primeiro tratado sobre o governo civil. In: **Segundo tratado sobre o governo civil**. (online). Trad. Magda Lopes; Marisa Lobo da Costa. São Paulo: Editora Vozes. S/d. Disponível em: http://www.xr.pro.br/if/lockesegundo_tratado_sobre_o_governo.pdf. acesso em: 17 de agosto de 2016.

_____. **Segundo tratado sobre o governo: Ensaio relativo à verdadeira origem extensão e objetivo do governo civil**. Trad. Jacy Monteiro. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Legatus Editora, 2010. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/principe.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Livro 1. Vol. 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Livro 1. Vol. 2. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **O capital: crítica da economia política. O processo de circulação do capital**. Livro 2. Vol. 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Claudio de Castro e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo. São Paulo: 2012.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Ipea. Brasília: 2001.

MONT PÈLERIN SOCIETY. **Inventory of the General Meeting Files (1947-1998)**. Ghent, Belgium: Liberaal Archief, 2004. Disponível em: <<http://www.liberaalarchief.be/MPS2005.pdf>>. Acesso em 26 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, Luan S. de C. A educação Sitiada: **policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro**. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.rsirius.uerj.br/novo/>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

PENA, Rodolfo A. Conselho de Segurança da ONU. In: **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/conselho-seguranca-onu.htm>>. Acesso em 16 de março de 2017.

PINHEIRO, Veralúcia; LUCENA, Carlos A. **As escolas públicas de educação básica do estado de Goiás e a gestão da polícia militar**. In: XII Jornada HISTEDBR. Caxias, MA: 2014. pp. 543-556. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_336_1410819214.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

PERILLO, Marconi. Governador persegue professores. In: Bate papo ao vivo, **Jornal Goiás Real**. Goiânia: 2015. Disponível em: <<http://www.goiasreal.com.br/noticia/1957/veja-o-video-em-que-marconi-confirma-que-persegue-professores>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: Discurso sobre a economia política. Trad. Márcio Pugliesi; Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, S/d.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Os processos da globalização**. In: Encontro com Milton Santos: Globalização, o mundo visto do lado de cá. (documentário online). Rio de Janeiro: Caliban, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-uub5dw_mnm>. Acesso em: 04 de novembro de 2016.

SANTOS, Rafael J. da C. **A militarização da escola pública em Goiás**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

SILVEIRA, Thiago M. P. da. A reforma educacional é de mudança e isso gera desconforto. In: **Jornal Opção** (online). 1888 ed. Goiânia: 2011. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/entrevista/a-reforma-educacional-e-de-mudanca-e-isso-gera-desconforto>>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

TENDLER, Sílvio. **Encontro com Milton Santos**: Globalização, o mundo visto do lado de cá. (documentário online). Rio de Janeiro: Caliban, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-uub5dw_mnm>. Acesso em: 04 de novembro de 2016.

TEÓFILO, Sara. **Escolas militares sugerem que um tipo de organização social já funciona na educação de Goiás**. In: **Jornal Opção** (online) edição 2086. Junho de 2015. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/editorial/escolas-militares-sugerem-que-um-tipo-de-organizacao-social-ja-funciona-na-educacao-de-goias>>. Acesso em: 20/06/2016.

TERCEIRO FÔRUM MUNDIAL DA ÁGUA. Kyoto, Japão: março de 2003. Disponível em: <<http://www.projetoagua.dape.net/kiotobiologia.htm>> Acesso em: 07 de novembro de 2016.

VEIGA, João Marcos. **Militarização das escolas públicas: solução?** In: Portal Anped. Agosto de 2015. Disponível em : < <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

VERSIGNASE, Alexandre. **Crash: uma breve história da economia da Grécia Antiga ao século XXI**. Editora Leya. São Paulo: 2016.

VIANA, Nildo. **O capitalismo na era da acumulação integral**. São Paulo: Ideias, 2009.

VIEIRA, José Jorge. **Manual básico do policial militar**. Goiânia: UFG, 1985.

WEBER, Karl Emil Maximilian. Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. In: WEBER, M. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.