

Militarização escolar em Minas Gerais: *tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS*

School militarization in Minas Gerais

tensions and setbacks in the relationship between education and youthS

Militarización escolar en Minas Gerais:

tensiones y retrocesos en la relación entre educación y juventudeS

 ANA MARIA SARAIVA *

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

 ANALISE DE JESUS DA SILVA **

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

RESUMO: O presente artigo trata da militarização da escola pública em Minas Gerais com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, evidenciando o contexto social e político de sua emergência, seus referentes e sua concepção de *juventudeS*. O referencial teórico apoia-se nos estudos sobre educação, democracia e formação humana (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021 e no pensamento social latinoamericano sobre homogeneização, dominação e desigualdade, tendo Aníbal Quijano (2005) como referencial sobre a relação entre educação e democracia. Foram utilizadas pesquisas documentais e bibliográficas para perceber, no contexto de emergência das proposições militaristas e antidemocráticas para a escola, a formulação de uma agenda educacional nacionalista e homogeneizadora, elaborada a partir da ascensão da nova direita populista ou extrema direita. Com dez unidades e distanciada da educação

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *E-mail:* <anasaraiva.ef@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <analisedasilva@gmail.com>.

com qualidade social, a escola cívico-militar de Minas Gerais, proposta pela ‘bancada da bala’, nega as *JuventudeS* e suas singularidades, criminaliza a comunidade escolar e afirma a dominação em oposição ao princípio constitucional da gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Minas Gerais. JuventudeS. Educação e Democracia. Gestão Democrática da Educação.

ABSTRACT: This article involves the militarization of public schools in Minas Gerais with the implementation of the National Program of Civic-Military Schools – Pecim. It highlights the social and political context of its emergence, its referents and its conception of *youthS*. The theoretical framework is based on studies about education, democracy and human formation (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021) and on Latin American social thinking about homogenization, domination and inequality, having Aníbal Quijano (2005) as reference for the relationship between education and democracy. Documentary and bibliographical research was used to understand, in the context of the emergence of militaristic and anti-democratic propositions for the school, the formulation of a nationalist and homogenizing educational agenda which was elaborated from the rise of the new populist right or extreme right. With ten units and distanced from education with social quality, the civic-military school of Minas Gerais was proposed by the ‘bullet bench’, that is, a parliamentary front composed of conservative politicians. It denies the idea of *youthS* and their singularities, it criminalizes the school community and affirms domination in opposition to the constitutional principle of democratic management of education.

Keywords: Civic-military school. Minas Gerais. YouthS. Education and democracy. Democratic management of education.

RESUMEN: Este artículo trata de la militarización de las escuelas públicas en Minas Gerais con la implementación del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares - Pecim, destacando el contexto social y político de su surgimiento, sus referentes y su concepción de *juventudeS*. El marco teórico se basa en estudios sobre educación, democracia y desarrollo humano (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021) y en el pensamiento social latinoamericano sobre

homogeneización, dominación y desigualdad, con Aníbal Quijano (2005)) como referente sobre la relación entre educación y democracia. Se utilizó investigación documental y bibliográfica para comprender, en el contexto del surgimiento de propuestas militaristas y antidemocráticas para la escuela, la formulación de una agenda educativa nacionalista y homogeneizadora, elaborada a partir del surgimiento de la nueva derecha populista o extrema derecha. Con diez unidades y distanciada de la educación con calidad social, la escuela cívico-militar de Minas Gerais, propuesta por la 'bancada da bala', niega a las *juventudeS* sus singularidades, criminaliza a la comunidad escolar y afirma la dominación en oposición al principio constitucional de gestión democrática de la educación.

Palabras clave: Escuela Cívico-Militar. Minas Gerais. JuventudeS. Educación y Democracia. Gestión Democrática de la Educación.

Introdução

Este artigo surge da reflexão acerca do atual cenário político e suas implicações na formulação de uma agenda propositiva para a educação básica pública. Dentre outras implicações, essas proposições retiram o protagonismo e o sentido de valores como a igualdade, a formação humana, a cidadania ativa, a diversidade e a vivência democrática. Essa agenda difusa, que perpassa o neoconservadorismo, o privatismo e o moralismo, tem determinado o ementário propositivo de uma pauta militarizada para a política educacional brasileira. É na perspectiva de melhor compreender esse cenário que este estudo está situado, tendo como objetivo analisar o processo de militarização da escola pública no estado de Minas Gerais, evidenciando o contexto social e político de sua emergência, seus condicionantes, seus referentes, seu alcance e a concepção de *JuventudeS* subjacente ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim.

A argumentação está inserida no contexto de emergência da instituição militar como ator coletivo na organização, oferta e gestão da educação básica para as *JuventudeS*. A análise contextual aponta em direção a um movimento de desqualificação e desmonte das políticas sociais implementadas a partir do início deste século e que representaram um importante marco temporal para o estabelecimento da política educacional brasileira, a partir de perspectivas democráticas e inclusivas, direcionadas, sobretudo, por um trato pedagógico atento à diversidade. A estratégia metodológica para o desenvolvimento deste estudo organiza-se a partir de dois diferentes percursos.

No primeiro, mapeamos o ideário político e ideológico subjacente às propostas anti-democráticas para a educação, a partir do discurso ultraconservador que defende como pautas: ‘escolas cívico-militares’; a existência de uma ‘ideologia de gênero’; ‘escola sem partido’, dentre outras, que se caracterizam como conceitos organizadores de uma política educacional apartada do reconhecimento da diversidade e da vivência democrática como dimensão formativa para as *JuventudeS* estudantes. No segundo, analisamos os documentos oficiais e a produção acadêmica, buscando identificar a concepção de juventude e as proposições para os/as jovens estudantes na implementação do Pecim no estado de Minas Gerais, buscando apreender, também, as intersecções entre a sua implementação nas escolas e o princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação.

O referencial teórico apoia-se, principalmente, nos estudos sobre educação, democracia e formação humana (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021); a produção do pensamento social latinoamericano sobre homogeneização, dominação e desigualdade (QUIJANO, 2005); o Novo Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2019; BRASIL, 2017); JuventudeS (MARGULIS, 2001; DA SILVA, 2002, 2021); Escola Cívico-Militar (SANTOS, 2021), as aproximações da escola com o pensamento neoconservador (APPLE, 2003) e as perspectivas analíticas acerca da Nova Gestão Pública e seus avanços sobre as políticas educacionais (VIGODA, 2003).

Esse referencial teórico e analítico é fundamentado na relação intrínseca entre educação e democracia. Orienta-nos a perspectiva de que essa relação não é natural e direta, ela é construída e reconstruída cotidianamente, a partir da política educacional, do currículo e do trabalho na escola, que precisam ter a participação, a inclusão e o olhar atento às singularidades como direção, para que a relação se efetive. Nos representa a constatação de Dewey da “devoção da democracia pela educação” (DEWEY, 2007, p. 88).

Da mesma forma, os educadores brasileiros Anísio Teixeira (2009) e Paulo Freire (1996) referem-se à escola como “a fábrica das democracias”, considerando indissociáveis, a educação, a escola e a democracia:

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (TEIXEIRA, 2009, p. 106-107).

A escola democrática e democratizadora é aquela que fomenta a participação, o debate, a formação para o exercício presente e futuro da cidadania. Nos guia, também, o pensamento libertador de Paulo Freire, para quem o aprendizado e a vivência da democracia só são possíveis na participação. O autor diferencia em sua obra o que denomina “democracia cínica” da “democracia real”, sendo a primeira uma democracia normativa,

que minimiza a liberdade dos oprimidos, que reforça o poder dos já poderosos, já a democracia real é aquela que é forjada na liberdade e na participação:

é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1978, p. 80).

Entretanto, no contraditório dessa perspectiva libertadora e democrática, observa-se em alguns países, no contexto latino-americano atual e em outros, uma conexão entre a ascensão ao poder de representantes de um neoconservadorismo populista e a erosão da relação entre educação e democracia. A narrativa universalista propõe a negação da diversidade e das desigualdades a partir de uma igualdade reducionista, um retorno à uma perspectiva colonial de homogeneização, sendo a diferenciação caracterizadora de inferioridade:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Assim, ao escolhermos como tema o processo de militarização das escolas baseada em uma homogeneização de corpos e mentes, buscamos, para além do referencial analítico já exposto, trazer para discussão da e na sociedade brasileira um processo que vem colocando em risco não só a escola pública, mas a educação de forma mais ampla, a formação das próximas gerações e a própria democracia.

Esse quadro desdemocratizador também tem como referente a ascensão do neoliberalismo, a promoção de democracias de mercado e o Estado mínimo, contribuindo para o enfraquecimento das políticas sociais e para a transposição de modelos gerenciais e desumanizadores da iniciativa privada para a ação pública, com pouca ou nenhuma mediação. Para essa reflexão específica, recorreremos ao referencial que aborda o modelo administrativo denominado Nova Gestão Pública, que para Eran Vigoda (2003) apresenta-se atrelado a um conjunto de ferramentas e técnicas que passaram a fazer parte da tomada de decisão política, como: a) planejamento, organização, controle e avaliação em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência em vez da equidade; d) tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando

as diferenças entre o público e o privado; e) afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia e a aproximação das ideias administrativas práticas (VIGODA, 2003, p. 1).

Para melhor organizar a problemática anunciada, este texto está organizado da seguinte forma: a primeira parte afirma a opção pelo conceito de *JuventudeS*, no plural, reconhecendo singularidades e desigualdades que demandam um olhar ampliado e crítico ao termo ‘juventude’; a segunda aborda o modo como as políticas públicas de educação são atacadas, e como desse desmonte da Qualidade Social da Educação, construída desde a década de 1980, emergem as escolas Cívico-Militares; a terceira apresenta os principais movimentos para a implementação desse modelo escolar em Minas Gerais, evidenciando a noção de *juventudeS* que o projeto de militarização das escolas públicas tem como referente. O percurso faz-se necessário pela compreensão de que a desqualificação da educação como prática social e o desejo de conformação e dominação das *JuventudeS* antecedem a criação desse programa.

As *juventudeS* são muitas

A relação que a sociedade estabelece com as pessoas jovens tem sido, via de regra, historicamente ambígua. E essa ambiguidade, mesmo em condições em que se compreende a noção de juventude como uma construção histórica e social, é evitada de um olhar negativo, embora seja nessas pessoas que cada sociedade faz sua aposta de futuro.

Nessa perspectiva, pensar a juventude que está nas escolas públicas que vem sendo militarizadas requer compreender as várias possibilidades de ser jovem e de estar jovem em um país no qual não há vagas suficientes para que todas as pessoas entre os 15 e os 18 anos tenham garantido o seu direito à educação. É também possível observar a presença da ambiguidade da definição do que é ser jovem, do que significa estar na juventude ou do que significa atravessar a juventude na legislação, uma vez que esta define limites etários para responsabilidades que uma pessoa pode ou não assumir. Por exemplo, uma pessoa jovem pode trabalhar a partir dos 14 anos como menor aprendiz, mas só a partir dos 16 anos tem os direitos de pessoa trabalhadora assegurados, ainda que precários.

No mesmo rumo, a ambiguidade se evidencia nas representações elaboradas pela sociedade sobre juventude, quando, às mesmas pessoas às quais se imputa a responsabilidade pelas mudanças sociais também se imputa a responsabilidade pelas supostas crises de valores, seguindo a lógica adulto-cêntrica. Ambíguo e transitório, não necessitando, então, de políticas públicas permanentes, uma vez que logo ‘passarão’. É assim que o olhar de pessoas docentes e gestoras já adultas enxerga nossa juventude negra, pobre e periférica, quando decidem por ela que a escola a que ela tem dever (deixa de ser um direito) é a escola militarizada, uma vez que essa juventude não é reconhecida como sujeito/a de

direito. Ocorre que a juventude branca, rica, centro urbana é todo o tempo caracterizada, modelada, servida, reconhecida, merecedora desse status: sujeito/a de direitos.

Segundo Mario Margulis (2001), é inadequado que falemos em *juventude*, uma vez que há diferentes maneiras de ser jovem, considerando-se outras categorias como a economia, a sociedade e a cultura. Além dessas, acrescentamos, há também desiguais maneiras de ser jovem. Ao desenvolvermos essa lógica de pensamento, é possível constatar a inadequação de desconsiderar-se que a pessoa jovem negra não é referenciada em nossa sociedade da mesma forma que a branca; também não o é a do campo em comparação com a urbana; a que estuda na escola pública com a que estuda na concessão ao setor privado; aquela que já assume a maternidade ou a paternidade e aquela que não tem essa condição; a que tem emprego formal e a que está inserida no mercado informal ou no ilegal; a pessoa jovem cis e a trans de orientações sexuais homo, hétero ou bissexual; a religiosa e a que não se insere nesse campo, e assim como em outras centenas de possibilidades de leituras da especificidade desse momento do desenvolvimento humano que, por vezes, provocam inserções e, por outras, provocam exclusões. Então, falamos de *juventudeS* e não de uma categoria única, homogênea, sem cultura e sem valores, como sugere o programa de militarização escolar.

Na contribuição de Marília Spósito e Paulo César Carrano buscamos apoio quando propõem que:

Tem sido recorrente a importância de se tomar a ideia de juventude em seu plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. No entanto, parte dessa imprecisão parece decorrer da superposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos, aspectos que, para os estudiosos da infância, não se superpõem [...] Infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude – como categorias semelhantes (SPÓSITO & CARRANO, 2003, p. 60).

A ausência de uma leitura política das trajetórias escolares das pessoas jovens estudantes do ensino médio em escolas tornadas cívico-militares elimina uma análise pautada em outras relações dessas *juventudeS* quanto às suas trajetórias sociais, culturais, econômicas, religiosas, afetivas, éticas, enfim, humanas. Esse olhar afasta a possibilidade de construção conjunta entre as *juventudeS* e as escolas, com suas bases e teorias da educação e da aprendizagem pautadas na disciplina rígida de quartéis, sendo desejado como comportamento de rapazes e moças corpos e mentes juvenis domesticados, subalternizados, castrados à medida em que lhes é negado, intencionalmente, aquele tal Art.205 da Constituição Federal/88: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O desmonte da educação com Qualidade Social

O período compreendido entre o final do século passado e o início deste representa um importante marco temporal para o estabelecimento da política educacional brasileira. Quando, em seu Art. 205, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) define que a educação é direito de todos/as e dever do Estado e da família, evidencia-se como central o foco em estratégias que busquem alcançar a meta de reavivar na escola sua função social de promover o desenvolvimento da autonomia responsável, solidária e colaborativa dos/das sujeitos/as, visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Foco esse necessário a qualquer projeto de escolarização que se proponha cumprir a Constituição Cidadã. E, tudo isso, para que as *juventudeS* tenham possibilidades, oportunidades, realidades que lhes proporcionem perspectivas de futuro construídas – não só, mas inclusive – em vivências escolares que estimulem, nelas e nas pessoas docentes que partilham saberes com elas, o prazer de aprender, conhecer, construir conhecimento, adquirir autonomia intelectual, identificar nos conteúdos programáticos aquilo que dialoga com possibilidades de melhoria de suas condições de vida, suas demandas, seus interesses e suas necessidades. Enfim, seus sonhos de viver uma juventude humanizada, uma vez que elas demandam da escola muito mais do que a escolarização.

As pessoas que nos leem podem se perguntar se estamos aqui apresentando alguma proposta nova, recente ou que ainda não tenha sido formulada. Respondemos com bastante rigor científico que o que estamos trazendo à baila foi construído coletivamente entre os anos de 1980 e 1991, durante a realização das Conferências Brasileiras de Educação – CBE, nas quais setores da sociedade civil levantaram, de maneira colaborativa, alternativas para a educação que se encontrava mergulhada em um contexto histórico caótico – provocado e alimentado pela implantação do tecnicismo no Brasil como abordagem oficial para a prática pedagógica ofertada às crianças e adolescentes estudantes. Depois, nos Congressos Nacionais de Educação – Coned, nos anos de 1996 até 2005, juntaram-se àqueles/as sujeitos/as algumas gestões públicas progressistas, completando-se a construção da concepção denominada Qualidade Social da Educação.

Tal concepção defende que a educação escolar deve ser ofertada pelo Estado para responder aos interesses da classe trabalhadora e que, para isso, valores fundamentais como autonomia, coletividade, justiça, liberdade e solidariedade, discutidos amplamente no II Coned (BRASIL, 1997, p. 10), precisam entremear os currículos escolares e as práticas educativas, pois ao serem trabalhados, trazem como consequência a todas as pessoas envolvidas no processo a aptidão para a interpretação de contexto e texto, como dizia Paulo Freire naquilo que chamava de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 42). Dessa forma, pessoas discentes, docentes, técnicas e gestoras tornam-se aptas à leitura do mundo e à leitura da palavra, se apropriam da prática

propositiva, cumprindo assim o previsto no referido artigo, ao conceber o ser humano como ser “ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania” (BRASIL, 1997, p. 11).

Essa é a nossa compreensão da função social da escola prevista no Art. 205 da CF/88 e nos Arts. 1º e 2º da LDB/96; e para reafirmá-la, remontamos ao início deste século, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹, em 2003, no âmbito da organização administrativa do Ministério da Educação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltada à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural. Ela trazia em seu texto de apresentação trecho em que era possível perceber essa vinculação:

Um dos objetivos da SECAD é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores (BRASIL, 2004, p.1).

Nos anos subsequentes, a educação democrática e de qualidade social é percebida, dentre outros, na formulação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008; na criação do Fórum Nacional de Educação, pela Portaria n. 1407, em 2010; na garantia financeira para a ampliação da escolaridade obrigatória; no fortalecimento da educação escolar indígena e quilombola e, ainda, na ampliação da oferta na Educação de Jovens e Adultos. Configurava-se, assim, um Ministério da Educação como espaço de relativa interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro nas suas proposições (BRASIL, 2010).

Entretanto, nos últimos anos, essa perspectiva democrática vai se esmaecendo. No plano nacional e transnacional, ganha força uma agenda política e educacional nacionalista e homogeneizadora, proposta a partir da ascensão ao poder de governos representantes do que se denomina a nova direita populista ou extrema direita, como mencionamos anteriormente. A partir de alguns slogans representativos dessa tendência em diferentes contextos – *'America first'* (USA), *'Let's take back control'* (Reino Unido), *'Austria first'* (Áustria) e o *'Meu partido é o Brasil'*, adotado pelo presidente brasileiro empossado em 2019 –, percebe-se um fortalecimento de uma igualdade reducionista, que propõe um apartamento de qualquer noção de particularidade e diversidade (VUCETIC, 2017).

Esse processo vai estabelecer a formulação da política educacional em novas bases, distanciada de uma perspectiva democrática e inclusiva, silenciando a diversidade de

vozes até então presentes na interlocução entre a educação e o que a sociedade demanda dela. Outras propostas, igualmente distanciadas da perspectiva da educação como prática democrática, seguiram sendo formuladas e implementadas no âmbito da política educacional; as críticas à anterior política de direitos humanos e a negação do reconhecimento das singularidades orientaram as ações para o projeto de educação militarizada a ser implantado.

No período, tem início o processo de desmonte e enfraquecimento institucional das instâncias garantidoras da participação social na construção da política educacional. Os primeiros movimentos nesse sentido se deram logo no início do governo bolsonarista: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI² e a imediata criação, por meio do Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019, da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, assim apresentada: “a presença de militares na gestão administrativa terá como meta a resolução de pequenos conflitos que serão prontamente gerenciados, a utilização destes como tutores educacionais, para a garantia da proteção individual e coletiva, dentre outras visando a disciplina geral da escola” (BRASIL, 2019). Mais do que um ato administrativo, essa mudança foi uma ação simbólica da agenda conservadora idealizada para a educação, pautada em diferentes modelos a serem ‘testados’ na juventude vulnerabilizada:

propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinamentos fundamental e médio. A mudança no modelo de educação deve ser feita de forma progressiva, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019, p.1).

A despeito dessa ofensiva antidemocrática à educação das *juventudeS* nos últimos anos, a análise contextual de emergência desse fenômeno remete a um processo de desqualificação do campo em curso há mais tempo. Nessa interminável temporada de caça à educação, diferentes atores/atrizes sociais, religiosos/as, públicos/as e privados/as incorporaram-se ao discurso crítico aligeirado e pouco fundamentado, que apresenta soluções da mesma monta para os problemas da educação e define percursos precarizados para os/as jovens, sobretudo nos meios mais vulnerabilizados. Embora polissêmicas, essas vozes tendem a apresentar um viés analítico um tanto unitário, que aponta para a necessidade de mudanças e ‘modernização’ de práticas, do currículo e das estruturas de gestão. Entretanto, contraditoriamente, tendem, em suas proposições, a serem muito mais conservadores/as do que progressistas (APPLE, 2003), inclusive ao ‘culpabilizarem’ as *juventudeS* pobres, negras e periféricas por não assumirem o ‘protagonismo juvenil’, previsto nas ‘novas’ normativas educacionais como dever da pessoa jovem estudante.

Para discutir esse protagonismo juvenil, é desejável que se definam as concepções de protagonismo e de juventude com a quais o/a gestor/a público/a está trabalhando quando informa, por exemplo, que tal protagonismo é elemento essencial por se tratar de

processo atitudinal, por meio do qual cada estudante torna-se condutor/a de sua aprendizagem. Na concepção que se evidencia no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e na Escola Cívico-Militar, isso se daria por se tratar de estimular jovens estudantes a fazer escolhas, tomando algumas decisões e responsabilizando-se por elas. Fala-se reiteradas vezes em desenvolvimento do projeto de vida deles/as e vincula-se a construção de tal projeto ao/à sujeito/a, fazendo disso o motivo de existir do ensino médio, como se tal leitura não estivesse em desacordo com a realidade de milhões de pessoas entre os 15 e os 18 anos desempregadas em Minas Gerais; ou de milhões de jovens com a mesma idade e fora do ensino médio em Minas Gerais; ou de 2 milhões de crianças, adolescentes e jovens de 11 a 19 anos que, segundo pesquisa *Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes*, realizada pelo Ipec para o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, não estão frequentando a escola no Brasil neste momento. Não se trata somente de pensar que aplicar o Novo Ensino Médio, parcerias público-privadas, projetos que desconsideram os sonhos das *juventudeS* afetadas, BNCC ou escola cívico-militar sejam iniciativas inadequadas. Se trata de avaliarmos que o debate sobre a motivação de *juventudeS* invisibilizadas, subalternizadas, desumanizadas cotidianamente e, por séculos, cobradas para que elas mesmas construam seus projetos de vida, é mais complexo do que elaborar estratégias no âmbito da escola. É um debate muito mais amplo e que requer problematizar qual é a perspectiva política, social, econômica, jurídica, humana, emocional que será posta à mesa pelo nosso modelo econômico: para que essas JuventudeS alimentem seus sonhos ou para que sirvam de alimento ao modelo capitalista.

A escola militarizada e a criminalização das *juventudeS* em Minas Gerais

Como marcos normativos principais, que tratam de afirmar, regular e dar sustentação à militarização de escolas situam-se, no âmbito federal, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PNECM; o Decreto n. 9465 de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares; e a Portaria n. 40/2021, que regulamentou o Programa Nacional de fomento a esse formato de escola.

Em Minas Gerais, a proposta de militarização escolar foi acolhida por representantes alinhados/as com suprapartidária ‘bancada da bala’³. Esse grupo tem aumentado significativamente a sua participação no Legislativo nos últimos pleitos, com atuação influente na construção de agendas para as políticas públicas, sobretudo nas áreas de segurança pública e educação básica. No caso da implementação desse formato de escola no estado, a referida bancada atuou diretamente na elaboração e apresentação do Projeto de Lei n. 94/2019, de autoria do deputado estadual Coronel Sandro. A ausência de qualquer debate prévio com a comunidade escolar e com movimentos e coletivos que têm a escola pública como pauta aponta a possibilidade de desconstrução do princípio da gestão democrática,

pela invisibilização dos/das atores/atrizes escolares na gestão da escola militarizada, conforme texto legal:

A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Art. 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a criar no âmbito do Estado de Minas Gerais as Escolas Cívico Militares previstas no Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Art. 2º – Para fins do disposto no art. 1º, poderá ser autorizada a conversão, fusão desmembramento ou incorporação de escolas estaduais já em funcionamento, para o modelo de escola cívico-militar, priorizando-se aquelas situadas em regiões de maior incidência de criminalidade.

Art. 3º – A gestão administrativa das escolas cívico militares no Estado será realizada por militares do quadro de oficiais e praças da reserva.

Art. 4º – Os municípios que contemplarem em seu sistema educacional a criação de escolas cívico militares, poderão utilizar militares da reserva para sua gestão operacional, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Parágrafo único – Para fins do disposto neste artigo, o Estado fará a cessão de militares mediante autorização expressa do Governador do Estado, ouvido previamente o Comandante Geral da Polícia Militar e/ou Comandante Geral do Corpo de Bombeiro Militar (MINAS GERAIS, 2019).

Em seus primeiros artigos, o PL 94/2019 expressa alguns dos referentes da proposta, com a vinculação da criminalidade, que deixa de ser um fenômeno político, econômico e social para se constituir em uma questão escolar. A condição de vulnerabilidade do território, no qual a escola a ser militarizada se insere, e que tem sido um conceito organizador de políticas focalizadas, é, da mesma forma, substituída pelo indicador de criminalidade, um caminho a ser trilhado pelos/as jovens, que poderão ser salvos/as desse destino pela militarização escolar. Além disso, na análise do texto legal, observa-se um claro desalinhamento entre a proposta das escolas cívico-militares e os princípios da gestão democrática da educação, representando retrocessos importantes ao texto da referida legislação. No âmbito da gestão escolar, é apresentada uma proposta híbrida de indicação de atores/atrizes militares para composição da equipe gestora da escola, em contraposição ao modelo vigente no estado, que preconiza a eleição direta e o exercício de função docente prévio para essa composição, contrariando, dentre outros, a Constituição Estadual de Minas Gerais (2021) e o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018).

Em seu Artigo 5, o PL de militarização escolar afirma a visão das juventudes empobrecidas como sem valores. cultura e cidadania:

Art. 5º – Os militares encarregados da gestão administrativa e operacional de escolas cívico militares devem ser habilitados em curso de capacitação e de gestão, a ser criado na forma de regulamento, observadas as seguintes diretrizes pedagógicas:

I – Programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania, disciplina de moral ecivismo, ensino e culto aos Hinos Nacional, da Bandeira, da Independência e Hinos Brasileiros e hinos do Estado e do município respectivo (MINAS GERAIS, 2019).

O texto reflete e sintetiza como os padrões de poder pensam e decretam, historicamente, os coletivos populares, sobretudo a sua formação, moralização e humanização. Como bem aponta Miguel Arroyo (2021):

A História do estudo das políticas, nos acompanha a hipótese de que para estudar como as políticas e diretrizes de formação de docentes-educadores, um caminho fecundo, será entender como os padrões de poder tem pensado os “Outros” a serem educados, instruídos, racionalizados, moralizados, porque decretados sem instrução, sem saberes, sem valores, sem humanidade. A nossa educação pública básica traz marcas do olhar inferiorizante dos “Outros” em nossa história política, cultural e pedagógica. Os “Outros” decretados pelos padrões de poder, como somente destinatários, depositários dos seus saberes, valores, racionalidades e moralidades. A história da nossa educação desde a empreitada colonizadora

educadora e reafirmada na educação republicana-democrática, carrega essa concepção de formação conformadora dos decretados sem formação humana (ARROYO, 2021, p. 31).

Ainda no mesmo artigo, em seu inciso II, é apresentada a finalidade da escola militarizada, apartada de qualquer vestígio da formação integral e humana: “II – Capacitação profissional necessária aos jovens” (MINAS GERAIS, 2019).

É o Observatório do Trabalho de Minas Gerais que, contando com a participação de técnicos da Fundação João Pinheiro – FJP e da Secretaria de Desenvolvimento Social – Sedese de Minas Gerais, na edição especial do *Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro*, nos auxilia a desconstruir essa imagem simplificada das questões sociais e econômicas que afetam as *juventudeS* de Minas Gerais. Com base nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e do Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Novo Caged do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o referido boletim informa que “o crescimento generalizado do desemprego para todas as categorias a partir do 1º trimestre de 2015 e evidencia as mais elevadas taxas de desocupação em todo o período analisado dos jovens entre 14 e 17 anos e entre 18 e 24 anos” (MINAS GERAIS/FJP, 2021).

Além disso, o mesmo documento destaca que “o primeiro grupo tem sido o mais prejudicado com as crises dos últimos anos, chegando ao final da série histórica com 53,1% de taxa de desocupação – patamar mais elevado desde 2012”. Evidencia também que para o grupo de rapazes e moças de Minas Gerais entre 14 e 17 anos é possível observar “um comportamento destoante das taxas, com queda da informalidade, principalmente

a partir do 2º trimestre de 2012 até o 3º trimestre de 2016, quando o indicador atinge seu menor nível neste período (42,3%)” (MINAS GERAIS/FJP, 2021). A leitura atenta do referido documento causa estranhamento, uma vez que foi elaborado por órgãos do mesmo governo estadual que propõe que essa juventude pobre, negra e periférica assuma o protagonismo da construção de seus projetos de vida. Tal proposição nos soa como inadequada, uma vez que a referida edição especial dá notícias de que, a partir do 4º trimestre de 2016 – portanto, já pós-golpe –, “a taxa apresenta grandes flutuações, alcançando 59,4% no 2º trimestre de 2019 e 33,4% no 1º trimestre de 2021 – menor patamar de toda a série histórica” e que é possível constatar que “estes movimentos das taxas de informalidade não foram acompanhados pelo incremento das contratações formais, haja vista que essas também decresceram ao longo dos nove anos”, e que isso pode ser apurado, “principalmente entre os empregados no setor privado, chegando ao menor nível no primeiro trimestre de 2021” (MINAS GERAIS/FJP, 2021).

Já quando discute redução de adolescentes e jovens ocupados/as que frequentavam escola em Minas Gerais – coisa que a prática docente denunciou informalmente, em momentos de formação continuada e em serviços nos quais estivemos com esses/as profissionais – aponta que entre 2012 e 2021, das pessoas ocupadas de 14 a 17 anos, “idade ainda de escolarização obrigatória, 75,4% frequentavam escola no 1º trimestre de 2012 e 66,2% no mesmo período de 2021”. A leitura do riquíssimo material nos informa que a taxa de frequência à escola dos/das que “trabalhavam no setor formal era inferior à dos que trabalhavam no setor informal”. Informa, também que “houve incremento dos adolescentes que conciliavam trabalho no setor formal e estudo, enquanto reduziu para aqueles que trabalhavam no setor informal, ocorrendo uma aproximação entre eles”. E, ainda, dá notícias de que “no 1º trimestre de 2021, 80,4% dos adolescentes ocupados no setor formal estavam na escola, contra 74,7% do setor informal” (MINAS GERAIS/FJP, 2021). De acordo com dados de outra pesquisa, a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Brasil é o segundo país com população jovem entre os 18 e 24 anos que não conseguem nem trabalhar nem continuar os estudos, e que são 36% as pessoas jovens pobres, pretas e periféricas nessa situação.

Portanto, consideramos inadequado nomear a esta juventude como ‘nem-nem’, por estar muitas vezes sem estudo e sem trabalho, sendo que o nosso modelo econômico faz escolhas para ela e depois cobra dela que protagonize seu futuro, sem que as oportunidades, as possibilidades, os direitos sociais, constitucionais e humanos tenham sido garantidos a ela, suas famílias, suas comunidades, suas trajetórias escolares. E que, ainda, é este mesmo modelo econômico que, buscando perpetuar-se, imputa a essa juventude a escolha por um ensino médio, que além de ‘novo’, é cursado em uma escola cívico-militar.

O inciso III do PL 94/2019 aponta a origem do padrão gestor a ser empregado, ou seja, instituições militares, sendo algumas, como o exército brasileiro, já detentora de um sistema próprio de educação básica, a saber, “adoção dos padrões de ensino e modelos pedagógicos

empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio” (MINAS GERAIS, 2019).

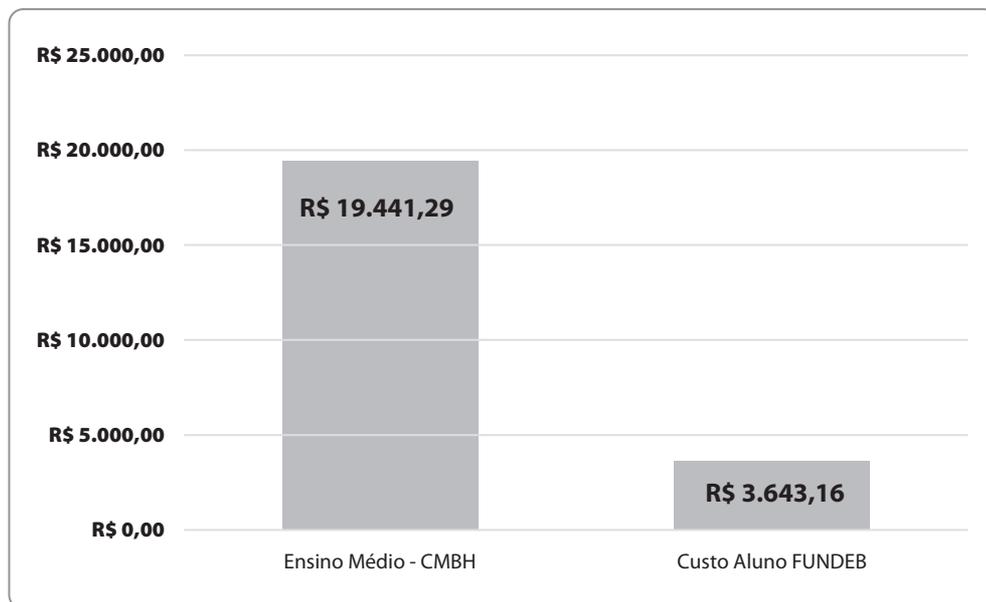
O projeto não apresenta uma definição do conceito de “escola cívico-militar” e nem detalha como seria essa gestão que adota padrões de outras instituições, fazendo referência somente ao já estabelecido no Decreto Federal n. 9465, de 2018. É possível deduzir algumas características do modelo a partir das competências atribuídas à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares. Entre suas atribuições estão: “propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio”; e “promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019c).

A militarização das escolas e a consequente mudança da realidade social, apresentada como possibilidade concreta a partir da prioridade dada às escolas localizadas em territórios da alta vulnerabilidade social, revela uma noção reduzida do complexo conceito de vulnerabilidade social. De acordo com Dalila Oliveira e Ana Saraiva, a condição de vulnerabilidade diz respeito aos riscos sociais e de vida que são inerentes ao pouco ou inexistente acesso às dimensões consideradas essenciais para dignidade humana (OLIVEIRA & SARAIVA, 2015, p. 623). Portanto, a vulnerabilização não se trata de uma condição, ou seja, algo inalterável, mas de uma situação, uma vez que é imposta a sujeitos/as concretos/as e pode, sim, ser alterada.

São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade; e à medida que constroem sua(s) individualidade(s) vão construindo o(s) co-letivo(s); e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade (DA SILVA, 2002, p. 9).

Quanto à transposição de um modelo de escola para as escolas básicas militarizadas, além da pouca clareza, demonstra desconhecimento da realidade da escola pública. Essa simplificação pode ser evidenciada, por exemplo, quando avaliamos a diferença entre o custo aluno/a do colégio militar de Belo Horizonte – CMBH e custo aluno/a das demais escolas públicas. Tendo como referência o ano letivo de 2020, o custo básico por aluno/a do ensino médio no CMBH foi de R\$ 19.441,29 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e um reais e vinte e nove centavos); no mesmo período, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb calculou o valor mínimo nacional por aluno em R\$ 3643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos).

Gráfico 1: Custo Aluno/a Ensino Médio (CMBH) X Educação Básica – FUNDEB



Fonte: SANTOS, 2021.

O gráfico acima demonstra o abismo entre os diferentes modelos e, por extensão, as diferenças entre as *juventudeS* brasileiras, algumas responsabilizadas pela precária oferta à qual são submetidas. Por fim, nas análises feitas até o momento, é possível perceber a incorporação do civismo, do patriotismo, da defesa da pátria e da família, emergindo como novas matrizes valorativas da educação, sem nenhuma referência aos problemas estruturais da educação pública ofertada aos/às jovens das periferias criminalizadas.

O percurso da proposta de militarização escolar

Em sua tramitação nas diferentes comissões, o PL 94/2019 foi questionado. Além da pouca explicitação e da obscuridade de seus reais princípios e finalidades, a sua legalidade foi também questionada. Nesse processo, nas comissões de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como na de Constituição e Justiça, foram elencadas a usurpação de competência privativa da União na matéria, a ofensa a diversos princípios da educação constantes da Constituição Federal, como os da valorização do/da profissional da educação, da gestão democrática da escola e do acesso universal e em condições de igualdade. Além disso, considerou-se que o referido Projeto de Lei impõe a militarização precoce aos/às jovens e impede o direito do imperativo de consciência e viola os direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes, em desrespeito ao próprio poder familiar,

extrapolando ainda as atribuições constitucionais da força militar estadual. Para essas Comissões, a militarização de escolas públicas, além de não agregar, por si só, mais qualidade ao ensino oferecido, desvirtua os fundamentos democráticos que organizam a educação pública na Constituição Federal e não encontra, da mesma forma, amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996.

A despeito das posições contrárias, a proposta foi aprovada, e em 2020, o estado de Minas Gerais iniciou a implantação do modelo escolar militarizado, chegando ao quantitativo de 10 unidades atualmente. Os princípios e diretrizes foram apresentados em dois documentos básicos orientadores: o Manual das Escolas Cívico-Militares (2020), atualizado nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021). Nesses, consta o alinhamento à proposta com a definição dos valores fundantes das escolas cívico-militares em Minas Gerais:

I – civismo: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;

II – dedicação: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;

III – excelência: buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;

IV – honestidade: pautamos as nossas relações pela verdade, integridade moral e correção de atitudes; e

V – respeito: procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas (BRASIL, 2021).

A partir de 2020, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em torno de 50 municípios, menos de 10% do total, solicitaram a implementação do Pecim. No ano de 2022, foi votado o parecer desfavorável ao projeto pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG, estando a abertura de novas escolas cívico-militares até o presente momento paralisada.

Considerações finais

A implantação das escolas cívico-militares no estado de Minas Gerais, considerando os trâmites no Legislativo e estudantes envolvidos/das, nos permite algumas considerações que situam esse processo em um contexto mais amplo e que, de muitas formas, extrapola a esfera educacional. A proposta, pautada na visão preconceituosa e criminalizadora das *juventudeS* da escola pública, contribui para reforçar o impedimento de

fazermos a mesma escola pública para todas as pessoas, desde as crianças até as idosas, passando pela garantia do direito das adolescentes, jovens e adultas. O Pecim, seja no âmbito nacional ou subnacional, acentua as consequências da destruição recente das estruturas democráticas do Estado, os problemas estruturais das escolas públicas localizadas em territórios vulnerabilizados, os desafios cotidianos da gestão escolar em sua complexidade, cada vez mais amplificada, e, principalmente, a precária condição das *juventudeS* periféricas brasileiras.

Vulnerabilidade é a característica de quem ou do que é, em essência, vulnerável, ou seja, delicado, fraco, frágil. Ocorre que, sendo a vulnerabilidade uma particularidade que indica uma situação de fraqueza que pode se referir tanto ao comportamento das pessoas e a ideias que demandem maior robustez, quanto ao lugar social destinado a essas pessoas por quem ocupa o topo na pirâmide, a expressão *vulnerável* atribui aos/às sujeito/as a responsabilidade pela sua situação.

Diante disso, afirmamos nossa noção de que nomear esses/as sujeitos/as como pessoas que estão em situação de vulnerabilidade é imputar-lhes um lugar ‘natural’ na sociedade, lugar dado e do qual não se moveram pelo desejo, mas somente a partir de nossa intervenção. Quando as nomeamos como vulneráveis, informamos que dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência social, política, econômica, cultural, emocional e humana.

Não são vulneráveis. Foram e continuam sendo vulnerabilizadas, ou seja, colocadas intencionalmente na condição da falta, nesse caso por fatores socioeconômicos, a saber, faixa etária, raça e renda, uma vez que são jovens negros/as e pobres. Não estão à margem da sociedade. Foram colocadas lá, vulnerabilizadas por quem sempre esteve nos lugares de poder. Da mesma forma, não são invisíveis e sim invisibilizadas; não são pobres e sim empobrecidas, não são marginais e sim marginalizadas, e por fim, subalternizadas, compreendendo subalternidade na perspectiva de Edmundo Dias (2012), quando afirma que subalternos/as foram ‘orientados/as’ a silenciar suas lutas, sua subjetividade diante da hegemonia da burguesia, que buscou “transformar a subjetividade classista e histórica dos dominantes em uma objetividade naturalizada que se impõe a todos” (DIAS, 2012, p. 12).

Por isso, os governos de ocasião se sentem no dever de perpetuar os processos de exclusão dessas *juventudeS*, garantindo que recebam o que lhes predestinam, tendo, a exemplo do que tratamos nesse trabalho, o ‘novo’ (*sic*) ensino médio ofertado em escolas militarizadas, de maneira a garantir que se formem trabalhadores/as pouco ou nada qualificados/as, prontos/as para aceitar condições de trabalho e remuneração que interessam à classe social à qual tais governos servem.

Na finalização das análises aqui apresentadas, recorreremos, mais uma vez, ao mestre Paulo Freire, que nos inspira nesta e em outras reflexões críticas. Seus apontamentos nos orientaram neste estudo para o fato de que pesquisa educacional crítica precisa se

constituir como o desnudamento daqueles aspectos da realidade que nos impedem, individual e coletivamente, pessoal e societariamente, de nos humanizarmos. Da mesma forma, as explorações e injustiças, a violência e a iniquidade devem nos impelir à transformação. É nesse sentido que a militarização das escolas se apresenta como um desafio a ser enfrentado para a afirmação da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, como um direito juridicamente protegido, socialmente defendido e politicamente assegurado, inscrito como tal na maior parte dos estados, e fruto, nos seus avanços, de lutas por esse reconhecimento, que ponham a educação como direito a ter novos (aqui sem o *sic*) direitos.

Recebido em: 12/11/2022; Aprovado em: 09/03/2023.

Notas

- 1 A partir de 2011, a SECAD incorpora a responsabilidade pela gestão da política de educação inclusiva, recebendo a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.
- 2 Em virtude do que simboliza, para além da burocracia institucional, a extinção da SECADI, faz-se indispensável um sinóptico desse processo político. No ano de 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o propósito de tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação das práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da Secretaria era articular as competências e experiências desenvolvidas – tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais – em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. A partir de 2011, a SECAD incorpora a responsabilidade pela gestão da política de inclusão educacional, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Sua extinção em 2019 representa uma ruptura institucional com esses valores fundantes da sua criação.
- 3 De acordo com Novello e Alvarez (2022), a expressão ‘bancada da bala’ é uma construção social e midiática que descreve bancadas suprapartidárias, compostas majoritariamente por egressos das forças de segurança, cujas plataformas políticas e discursivas se organizam em torno de temas relacionados à segurança pública. É uma categoria qualificadora de políticos que costumam ser caracterizados pela visão autoritária de controle social, por uma tensão constante com a política de direitos humanos e por representarem as corporações policiais.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Identidades docentes – educadoras reinventadas: formação docente – educadora repolitizada. In: SARAIVA, Ana; PASSOS, Daniela & OLIVEIRA, Rita (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente no século XXI: desafios para a formação humana*. São Carlos: De Castro, 2021.

BRASIL. MEC. *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. 2 ed. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. A Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte. II Congresso Nacional de Educação (II CONED), 1997. Disponível em <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1.407 de 14 de dezembro de 2010, que cria o Fórum Nacional de Educação, 2010*. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *RELATÓRIO DE GESTÃO DA SECADI, 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica, 2007.

DA SILVA, Análise de Jesus. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2002.

DA SILVA, Análise de Jesus. *Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos*. Curitiba: Appris, 2021.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Revolução passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Sundermann, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MARGULIS, Mario. Juventud una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas. (Org.). *Adolescencia y juventud em America Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

MINAS GERAIS. Fundação João Pinheiro. *Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro*. Disponível em: <http://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/20.08_Boletim-de-Mercado-de-Trabalho-Mineiro-Juventude.V5.pdf>. Acesso em 10 jul. de 2022.

MINAS GERAIS. *Projeto de Lei n. 94 de 12 de fevereiro de 2019. Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola Cívico-Militar de Minas Gerais e dá outras providências*. Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2019.

- NOVELLO, Roberta Heleno; ALVAREZ, Marcos César. Da 'bancada da segurança' à 'bancada da bala': Deputados-policiais no legislativo paulista e discursos sobre segurança pública. *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.* – Rio de Janeiro – Vol. 15 – n^o 1 – JAN-ABR 2022 – pp. 81-101.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 17, n. 3, p. 614-632, set/dez, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>>. Acesso em: 10 jul. de 2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS, Daniel Marques. *A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.
- SPÓSITO, Marília Pontes & CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez.2003.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.
- UNICEF. Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- VIGODA, Eran. New public management. In: RABIN, Jack (Ed.). *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. v. 2. New York: Marcel Dekker, 2003.
- VUCETIC, Srdjan. *Why a small meeting of far-right delegates in Europe shouldn't go unnoticed*. 2018. Disponível em: <<https://www.cips-cepi.ca/2017/01/23/why-a-small-meeting-of-far-right-delegates-in-europe-shouldnt-go-unnoticed/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.